

# A CODIFICAÇÃO DA DISTÂNCIA: O CONCEITO DE “ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL” E SUAS INTERPRETAÇÕES\*

JAAN VALSINER E RENÉ VAN DER VEER

---

Todo o desenvolvimento envolve a construção de uma distância entre o presente e o passado, e a superação da distância do presente ao futuro. É usual que o último processo – o constante movimento adiante, do que pode ser conhecido no presente para o que ainda não é, mas pode tornar-se, conhecido no próximo momento – tenha sido difícil de ser conceitualizado pelos psicólogos<sup>1</sup>. Esta fragilidade teórica parece tornar-se crescentemente generalizada na psicologia contemporânea com sua acentuada ênfase empirista na reunião de conhecimentos indutivos, a qual não é equiparada com um foco igual no rigor da argumentação dedutiva. No domínio teórico da psicologia contemporânea a tirania do ecletismo governa, o que incrementa o eminente perigo de a psicologia tornar-se não-ciência, quando muito, e *non-sense*<sup>2</sup>, na pior das hipóteses (ver Cairns, 1986; Toulmin & Leary, 1985; Smedslund, 1979). Ironicamente, a extensiva proliferação do empiricismo em psicologia leva os psicólogos a piores (mais do que a melhores) possibilidades de entender os fenômenos psicológicos (ver Thorngate, 1990).

Há muito poucos construtos teóricos em uso ativo, pelos psicólogos nos dias atuais, que possam ajudar-nos a conceitualizar o processo de desenvolvimento do presente ao futuro. Por esta razão não é surpreendente que o conceito mais metafórico que Lev Vigotski trouxe ao foco de atenção do discurso psicológico no início dos anos 30 – e que tem se tornado amplamente conhecido no discurso psicológico contemporâneo como “zona de desenvolvimento proximal” (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978, p. 86) ou “zona de desenvolvimento potencial” (Simon & Simon, 1963, p. 31) – tenha cativado as mentes de muitos pesquisadores contemporâneos. Na verdade, tal conceito dá esperança de se compreender a questão do desenvolvimento como ele tem lugar na interseção da pessoa com o mundo social (LCHC, 1983; Lee, 1987; Minick, 1987; Wertsch 1984). Ele parece casar bem com as vozes sempre sonoras em psicologia que alegam amoldar-se aos rótulos “ecológicos”, “interacionistas”, “transacionistas”, “construtivistas”, “desconstrucionistas”, “organísmicos”, e “sistêmicos”, cada um dos quais está tentando estabelecer sua legitimidade social dentro do convento da ciência<sup>3</sup>.

---

\* Do original: Valsiner, J. & Van der Veer, R. *The encoding of distance: the concept of the "zone of proximal development" and its interpretations*. To appear in Rodney R. Coking and K. Ann Renninger (Eds.). *The Development and meaning of Psychological Distance*. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1991. Esta é uma tradução para fins estritamente didáticos, realizada por **Eugenio Pereira de Paula Junior** e **Achilles Delari Junior** (e-mail: [delari@uol.com.br](mailto:delari@uol.com.br)). A versão atual foi concluída em 02 de julho de 2001 e passará por revisões posteriores. Aguardamos sugestões e apreciações quanto a trechos que estejam particularmente “obscuros” – isto é, para além da peculiar complexidade da própria construção dos argumentos dos autores.

<sup>1</sup> N.T. (nota da tradução): trata-se aqui de “psychologists”, i.e., psicólogos, mas, provavelmente, aqui mais com o significado de “estudiosos” e/ou “pesquisadores” no campo da psicologia do que com significado mais corrente para esta palavra.

<sup>2</sup> N.T.: os autores aqui lançam mão de uma espécie de trocadilho com as palavras “non-science” (que traduzimos como “não-ciência”) e “non-sense”, que preservamos na forma original exceto pelo acréscimo do itálico. Sempre que lançarmos mão do recurso de deixar a palavra tal como se apresenta no original usaremos o itálico. No original os autores só usam itálico no interior de suas citações, enquanto nas demais situações usam negritos e sublinhados – os quais serão rigorosamente mantidos aqui.

<sup>3</sup> N.T.: exatamente “convent of science”, no original.

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” cria vários problemas teóricos que precisam ser comunicados em separado com relação ao corrente discurso social que tenta assentar uma multidão de tendências sob a sombra um tanto mística desse conceito. Primeiro, ele requer uma referência a uma “zona” – essencialmente um conceito próprio à teoria de campo<sup>4</sup> em uma era da psicologia que tem amplamente esquecido os esforços gigantescos de Kurt Lewin em adotar a topologia para os propósitos do discurso psicológico. Em segundo lugar, a compreensão de “desenvolvimento” tem sido altamente variada no discurso psicológico contemporâneo, caminhando de idéias vagamente formuladas sobre “diferenças de faixas etárias” (ou “efeitos da idade”) para transformações estruturais dos organismos estritamente definíveis no tempo irreversível e dentro do contexto (e.g., Brent, 1984; Valsiner, 1987, 1989). Finalmente – para complicar o assunto ainda mais – os psicólogos contemporâneos têm se degladiado com a qualificação de “proximal” (ou “potencial”, ou “mais próximo de todos”), enquanto elo de conexão entre a “zona” própria à teoria de campo<sup>5</sup> e o conceito de “desenvolvimento” em termos complexos.

O objetivo do presente capítulo é analisar as diferentes formas que o raciocínio culturalmente organizado dos psicólogos em diferentes períodos de tempo têm dado ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Nós iniciaremos esta análise a partir de um esboço da história do conceito, desde o tempo em que Vigotski começou a utilizá-lo (1932/33) tendo por base as idéias expressas na psicologia internacional da época (Vigotski, 1933/1935a, p. 119). No intuito de contrastar a versão de Vigotski do conceito com suas transformações posteriores, nós usaremos a abreviação ZBR (do russo “zona blijaichiego razvitia”) no decorrer deste capítulo. Na medida em que prosseguirmos na análise das redefinições contemporâneas do conceito, usaremos as abreviações favoritas de diferentes autores que têm usado o conceito (e.g. ZDP<sup>6</sup>, “Zo-ped”).

## A história do conceito: Vigotski e a pedologia

As origens do uso do conceito de ZBR por Vigotski constituem uma história interessante por si mesma. Em 1931, o laboratório, na Academia de Educação Comunista em Moscou, onde o grupo de Vigotski estava envolvido em seu programa de pesquisas empíricas em teoria histórico-cultural, foi fechado sob a crescente pressão ideológica (para uma análise do contexto da psicologia na URSS em 1931, ver Joravski, 1989; Valsiner, 1988). Isto levou à cisão efetiva<sup>7</sup> do grupo de investigadores empíricos, alguns dos quais moveram-se para Kharkov como a dissidente “Escola de Kharkov” da “teoria da atividade” (e.g. Leontiev,

---

<sup>4</sup> N.T.: no original: “essentially a field-theoretical concept”. “Teoria de campo” é o modo como se tem traduzido ao português o termo que designa a concepção do psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) sobre a personalidade, a dinâmica grupal e a ação social. De 1926 a 1933, Lewin foi professor de filosofia e psicologia na Universidade de Berlim, desde 1933 passou a viver e trabalhar nos E.U.A.

<sup>5</sup> N.T.: no original: “field-theoretical ‘zone’”.

<sup>6</sup> N.T.: em inglês a sigla é ZPD (zone of proximal development) – em português ficaremos com a habitual tradução “zona de desenvolvimento proximal” – com a sigla correspondente: ZDP.

<sup>7</sup> N.T.: nesse caso “efetiva” traduz a palavra “actual”, cujo significado em inglês é definido pelo Oxford Advanced Learner’s Dictionary, como “used to emphasize something that is real or exist in fact” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary. Sixth edition. Oxford: Oxford University Press. 2000 – p. 14). Esta palavra se repete em diferentes contextos ao longo do texto, sendo sua principal ocorrência aquela que se refere ao conceito vigotskiano conhecido entre nós como “desenvolvimento real” – tradução brasileira habitual para o construto “actual development”. Entendemos que este “actual” refere-se ao desenvolvimento tal como ele está realmente e/ou efetivamente constituído no presente, tal como ele se dá “em ato”, em contraste com o conceito de “desenvolvimento potencial” (“potential development”), o que provavelmente remete à distinção aristotélica entre “ato” e “potência”, reinterpretada por Vigotski num quadro referencial próprio. No caso de “actual development”, manteremos a tradução “desenvolvimento real”, nos demais casos optaremos pela palavra “efetivo” ou “efetiva” – os quais indicaremos em cada ocasião.

Zaporozhets), outros encontraram espaços em diferentes institutos de Moscou. Vigotski enquanto permanecia principalmente em Moscou, dedicou-se a conferenciar no Instituto Pedagógico Estatal de Leningrado<sup>8</sup> (ver Van der Veer & Valsiner, 1991, no prelo<sup>9</sup>). Estas conferências eram principalmente associadas à disciplina da pedologia (conhecida como “o movimento de estudo da criança” na literatura americana), tanto mais por Vigotski ter redefinido esta disciplina, para ele mesmo, como uma ciência interdisciplinar sintética do desenvolvimento (Vigotski 1931a, 1931b, 1931c). Sua visão de pedologia implicava a emergência de uma ciência do desenvolvimento qualitativamente nova com sua própria metodologia, tendo por base diferentes disciplinas que investigavam questões relativas à criança. Vigotski estava ativamente envolvido na organização da pedologia na União Soviética. Naquele tempo ele era professor de pedologia no Instituto Pedagógico Estatal de Moscou, no Instituto Médico de Moscou. O papel de Vigotski na pedologia na URSS no início dos anos 30 foi proeminente. Esta importante posição na pedologia depois serviu como o pretexto ideológico para colocarem sua obra na lista negra (e.g. Rudneva, 1937). A sombra da pedologia permaneceu como um fator ideológico negativo em descrédito ao trabalho de Vigotski até mesmo nos anos 50 – o envolvimento com a disciplina precisou ser explicado posteriormente como um “erro” insignificante, ocasional, na re-introdução de sua obra na psicologia soviética (Kolbanovskii, 1956).

Uma análise detalhada da emergência e uso do conceito de ZBR é dada alhures (Van der Veer & Valsiner, 1991, no prelo, capítulo XII). Aqui nós traçamos as vias específicas pelas quais o desenvolvimento prévio da teoria (a “teoria histórico-cultural”) de Vigotski e sua nova concentração na pedologia teórica junto com suas aplicações em contextos educacionais, deram origem ao seu uso do conceito de ZBR.

### **Raízes da ZBR na “teoria histórico-cultural”**

Pode-se argumentar que a lógica de desenvolvimento da teoria histórico-cultural de Vigotski levou à necessidade de conceitualizar os processos desenvolvimentais que operam no domínio da transformação presente-futuro das estruturas de funcionamento do sistema psicológico. Diferentes investigações (Leontiev, 1932; Luria, 1928; Vigotski, 1929) dentro da abordagem histórico-cultural, junto com a idéia germinal<sup>10</sup> da pessoa “libertando” a si mesma dos limites de uma dada situação através da mediação baseada em signos<sup>11</sup> e da ação instrumental, tinham demonstrado as possibilidades do progresso posterior da criança para além de seu nível de funcionamento psicológico presente. Contudo, os processos efetivos<sup>12</sup> pelos quais estas possibilidades tornam-se realidade na ontogênese não estavam ainda delineados. Pode ser razoável caracterizar o foco histórico-cultural no papel da mediação dos processos psicológicos em 1927-31 como primariamente microgenético em sua ênfase. A maior parte dos estudos empíricos que são conhecidos daquele período era baseada em experimentação microgenética e envolvia comparações de grupos etários (na maioria dos casos, numa amostra natural). Uma vez que as idéias histórico-culturais de Vigotski emergiram no contexto de sua

---

<sup>8</sup> N.T.: em Leningrado os principais nomes da psicologia soviética a partir desse período seriam os de D. B. Elkonin e de S. L. Rubinshtein.

<sup>9</sup> N.T.: este livro já foi traduzido ao português e editado no Brasil: Valsiner, J. e Van der Veer, R. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Loyola: Unimarco. 1996.

<sup>10</sup> N.T.: no original “root-idea”, a “idéia-raiz”, aquela da qual outras se originam ou à qual outras estão articuladas.

<sup>11</sup> N.T.: no original “sign-based mediation”, talvez pudéssemos traduzir por “mediação semiótica”, mas não o fizemos pelo fato de que os autores poderiam ter optado por “semiotic mediation” e não o fizeram nesse caso.

<sup>12</sup> N.T.: “actual processes” – talvez também pudéssemos traduzir por “processos reais”. Ver a nota 7 na página 2.

fascinação com os experimentos de Wolfgang Kohler sobre resolução de problemas em primatas e os de Piaget com crianças (e.g. Vigotski & Luria, 1930), não é surpresa que o foco microgenético dominasse sobre o ontogenético na análise do desenvolvimento. É apenas por volta do período em que a pedologia tornou-se o tema dominante no próprio pensamento de Vigotski que surge a necessidade de uma análise ontogenética de como os diferentes processos psicológicos vão reestruturando-se (i.e., sua ênfase nas “crises no desenvolvimento”<sup>13</sup> em diferentes idades – Vigotski, 1933/1984b; 1933/1984c; 1933/1984d).

A maior ligação entre a teoria histórico-cultural e a pedologia foi o manuscrito de Vigotski A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1931/1983). A questão central que formou esta ligação foi a possibilidade (proporcionada pelo “método da dupla estimulação” – a principal contribuição da teoria histórico-cultural à metodologia) de estudar a emergência da “livre vontade”<sup>14</sup> na ontogênese (Vigotski, 1931/1983 pp. 290-291). A questão do controle intencional de funções psicológicas era o divisor central entre os níveis de organização psicológica “superior” e “inferior”, neste momento Vigotski coloca para si mesmo o problema de traçar a síntese dos processos superiores prospectivamente na ontogênese. É óbvio que, em sua perspectiva sociogenética, o significado da “livre vontade” do indivíduo foi posicionado de modo a ser delimitado pelo contexto<sup>15</sup> – enfatizando a reconstrução interna das sugestões sociais externamente dadas. Tal reconstrução interna toma a forma da construção pela criança de instrumentos psicológicos para ser capaz de um gerenciamento voluntário de seu próprio “*self*”<sup>16</sup>. A “livre vontade” (a qual realmente é “livre” apenas num sentido limitado, já que envolve o reconhecimento dos limites do uso de estratégias de ação já desenvolvidas) indica a possibilidade de a criança transcender a estrutura do ambiente social dado. O desenvolvimento da criança torna-se crescentemente “livre” no sentido de que “vai além” do ambiente dado – no jogo infantil, na fantasia do adolescente (Vigotski, 1931d, p. 455), e na interação social com outros (Vigotski, 1931d, pp. 16-17).

Este desenvolvimento da “livre vontade” delimitado pelo contexto é instruído socialmente por intermédio dos esforços de formação<sup>17</sup> despendidos pelos “outros sociais” com os quais a criança é interdependente. Estes esforços são enformados pelas metas que estas pessoas ao redor da criança estabeleceram por elas mesmas. A questão crucial para Vigotski em 1931 tornou-se: para quais funções psicológicas – as que podem ser observadas já no presente, ou as que estão no processo de emersão<sup>18</sup> – deveriam ser direcionados os esforços de “educação da vontade”. Sua resposta (Vigotski, 1931/1983, p. 295) era clara – nestas e não naquelas. É nesta junção no pensamento de Vigotski que seu núcleo teórico de compreensão dialética do desenvolvimento encontra seu foco aplicado sobre o processo de ensino-aprendizagem<sup>19</sup> (tal como ele guia a criança na direção de superar<sup>20</sup> o presente estado

---

<sup>13</sup> N.T.: no original: “crises in development”.

<sup>14</sup> N.T.: “free will”, habitualmente também passível de traduzir-se como “livre arbítrio”. Fomos desincentivados a usar este termo devido à sua forte presença nas traduções das obras de Santo Agostinho em português, ainda que ela pudesse ser contrastada com seu uso também em traduções de textos de Sartre e outros existencialistas. Mas também não estamos muito certos de que “livre vontade” seja a melhor opção, até porque os próprios autores trabalhar o termo já sempre entre aspas.

<sup>15</sup> N.T.: no original “context-bound”.

<sup>16</sup> N.T.: no original a palavra é mesmo “self” e ali já aparece entre aspas – em todo o texto as aspas são sempre dos próprios autores.

<sup>17</sup> N.T.: “rearing efforts”. “To rear”: “to care for young children or animals until they are fully grown” (Oxford – p. 1100).

<sup>18</sup> N.T.: “in the process of emerging”, talvez “no processo de emergência”...

<sup>19</sup> N.T.: neste texto, as palavras “ensino-aprendizagem” vêm unidas acompanhando a opção dos autores no original: “teaching-learning”. Provavelmente essa forma remete a uma tradução do termo russo “obuchienie” que pode ser traduzido como “instrução” mas que se refere tanto ao ensino quanto à aprendizagem – é a este termo que as traduções brasileiras se

de ser, com o suporte material das funções psicológicas existentes presentemente, a fim de levar adiante o desenvolvimento das novas). Idéias similares foram expressas por colaboradores de Vigotski em diferentes contextos. Zaporozhets (1930, p. 232) criticou os métodos de testagem de QI por sua “cegueira” com relação ao estudo dos processos de desenvolvimento intelectual posterior da criança e Luria explicou a mesma idéia através do uso de uma linguagem neurofisiológica:

O formador<sup>21</sup> não é obrigado a esperar até a maturação do sistema nervoso levar adiante a superação da natureza difusa dos processos neurodinâmicos - ele é confrontado com a possibilidade de incluir estes processos neurodinâmicos nos sistemas psicológicos de comportamento mais elevados e, através deste, reorganizar aqueles não de "baixo" mas de "cima". (Luria, 1931, p.28)

Para compreender a emergência do uso da ZBR no discurso de Vigotski, é importante ter em mente a ênfase consistente nos processos psicológicos em desenvolvimento que formam a estrutura dinâmica holística<sup>22</sup> da personalidade da criança. O esforço de Vigotski para explicar a ontogenia<sup>23</sup> humana levou-o a conciliar a teoria desenvolvimental e as tradições pedológicas. Esta dualidade de focos – sobre a teorização desenvolvimental e as aplicações pedológicas (“diagnóstico” baseado em testes) – é óbvia já em 1931. No mesmo manuscrito onde a idéia básica de formação social de processos ainda-não-desenvolvidos é expressa, nós podemos traçar as raízes do pensamento que posteriormente serve como ilustração para seu conceito de ZBR (capítulo XIV – “O problema da idade cultural” – Vigotski, 1931/1983: a distância entre a performance individual e a assistida socialmente).

Vigotski argumentava contra a “mensuração da inteligência” por meio da documentação de funções psicológicas (mentais) que já tenham terminado o curso de seu desenvolvimento (idid., pp. 308-309). Usando a comparação com um clínico que na base de sintomas observáveis pode diagnosticar as causas básicas de uma dificuldade, ele explica a necessidade de a testagem mental ir além da mera documentação dos sintomas observáveis para a explicação dos sistemas causais básicos. De fato, a “definição” tradicional de “inteligência” medida pelos testes de inteligência equivaleria a uma declaração de um médico de que o paciente está com gripe porque o termômetro indica que a temperatura do corpo está acima do normal. A psicologia tem tido uma longa história de transformação semântica de seus conceitos descritivos baseados na mensuração em conceitos causais atribuídos ao que está “por trás” destas mensurações (“variáveis latentes” ou “características”). Vigotski reconheceu tal *impasse* teórico bem antes de começar a usar o conceito de ZBR. Ironicamente, como nós veremos depois, tal conceito por si mesmo tem sofrido a transformação de descritivo para causal desde os anos 30.

Resumindo – por volta de 1931, Vigotski tinha chegado à necessidade teórica de conceitualizar a “construção do futuro” na ontogênese humana. Todas as idéias que irão posteriormente jogar um papel relevante no uso do conceito de ZBR já estavam em uso em seu pensamento: a necessidade de concentrar-se na facilitação social das funções em

---

referem quando se fala da “aprendizagem” nas célebres discussões sobre as relações entre “desenvolvimento e aprendizagem”.

<sup>20</sup> N.T.: “overcoming”.

<sup>21</sup> N.T.: “rearer”. To rear: “to care for young children or animals until they are fully grown” (Oxford – p. 1100).

<sup>22</sup> N.T.: “holistic dynamic structure”.

<sup>23</sup> N.T.: a palavra usada pelos autores é “ontogeny” e não “ontogenesis”.

desenvolvimento, o papel do jogo e da fantasia auxiliando a pessoa a “ir além do presente”, e a relevância das sugestões e interações sociais no processo de internalização. Contudo, Vigotski havia jogado com estas idéias sem um conceito unificante – e é esta função que o termo ZBR parece ter assumido na própria história das idéias de Vigotski.

### **As origens do conceito de ZBR no discurso de Vigotski**

Em algum momento entre 1932-1933, Vigotski começou a usar a noção de ZBR. Uma vez que a maior parte da criatividade de Vigotski nestes anos tomou a forma de numerosos, redundantes e pobremente preservados estenogramas/notas de conferências (mais do que manuscritos completos), pode ser que jamais estejamos aptos a documentar com exatidão a primeira vez em que o termo foi usado. Está claro que ele usou o termo de ZBR explicitamente durante 1933 em várias conferências e apresentações sobre pedologia.

A mais antiga menção documentada da ZBR pode ser encontrada numa conferência em Moscou, no Instituto Epshtein de Defectologia Experimental em 17 de março de 1933. O título da versão publicada a partir da apresentação oral – “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico” (Vigotski, 1933/1935a) – reflete o contexto em que o uso daquele conceito veio à tona. Ele reintegra a principal idéia teórica do *timing* de intervenção instrucional com a primeira menção do conceito (juntamente com a expressão de reconhecimento ao trabalho de Ernest Meumann):

Investigações levaram os pedologistas à idéia de que se deve determinar pelo menos um duplo nível de desenvolvimento infantil, a saber: primeiro, o nível de desenvolvimento real<sup>24</sup> da criança, i.e., aquele que já está maduro no dia presente; e em segundo lugar, a zona do seu desenvolvimento mais próximo<sup>25</sup>, i.e., aqueles processos no desenvolvimento posterior destas mesmas funções que, como não estão maduras hoje, ainda estão a caminho neste momento, estão agora brotando e já amanhã serão fruto<sup>26</sup>; já amanhã transferir-se-ão ao nível de desenvolvimento real. (Vigotski, 1933/1935a, p.120)

Torna-se claro, a partir desta primeira menção verificável do conceito de ZBR por Vigotski, que seu uso do termo era um artifício mediacional para sua produção de uma junção entre diferentes linhas de suas idéias. A metáfora botânica “brotando”<sup>27</sup> indica seu foco na oposição entre as funções presentemente observáveis (já formadas) e as presentemente ainda não observáveis (não formadas ainda).

A próxima evidência textual crucial da síntese de Vigotski da estrutura dos processos desenvolvimentais com as questões de diagnóstico pedológico dos “níveis de desenvolvimento” vem da versão apenas recentemente publicada (Vigotski 1933/1984a, p. 264) de sua

---

<sup>24</sup> N.T.: “level of actual development” – ver a nota 7 na página 2.

<sup>25</sup> N.T.: “zone of his nearest development” ou, como conhecemos, “zona de desenvolvimento proximal”. Nesse caso manteremos a opção dos autores, pois poderiam ter utilizado a tradução “zone of proximal development”, mas preferiram realizar uma tradução mais literal do termo russo “zona blijaichiego razvítia”.

<sup>26</sup> N.T.: “are already growing through and already tomorrow will be fruit”.

<sup>27</sup> N.T.: “growing through” – poderíamos ter traduzido como “crescendo”, ou algo similar, mas a idéia de que se trata de uma “metáfora botânica”, parece adequar-se mais à tradução “brotando”.

conferência no Instituto Pedagógico de Leningrado em 23 de março de 1933. Muito provavelmente, sua apresentação oral nesta data foi convertida em texto escrito no final de 1933 ou início de 1934 (já que primeira menção a este texto é datada de 1934 – ver Vigotski, 1934, p. 323).

Na primeira parte deste texto, Vigotski enfatiza a natureza dos processos desenvolvimentais enquanto reorganização estrutural qualitativa (síntese dialética). Ele descreve o curso do desenvolvimento da criança como caracterizado por períodos de avanço “calmo” ou corriqueiro<sup>28</sup> que são separados de outros por tempos de “crise”. Os últimos são os períodos relevantes de desenvolvimento, enquanto uma progressão ontogenética que toma uma forma catastrófica e assemelha-se a “saltos revolucionários”<sup>29</sup> (Vigotski, 1933/1984a, p.249). Os pontos exatos de início e fim das “crises” não podem ser captados de um modo exato, mas os períodos durante os quais as transformações efetivas<sup>30</sup> das estruturas psicológicas têm lugar podem ser definidas por causa de sua aparência desorganizada e sua natureza caótica. Seis períodos de crise no desenvolvimento da criança foram sublinhados por Vigotski: aquele da idade dos recém-nascidos, o primeiro, o terceiro, o sétimo, o décimo terceiro, e o décimo sétimo anos. É durante estes períodos que a emergência de níveis mais elevados de organização psicológica tem lugar. Vigotski estava sempre apto a ver a mudança desenvolvimental como um processo de síntese dialética (ver Van der Veer & Valsiner, 1991, no prelo), e os “períodos de crise” na ontogênese mostravam-no onde procurar por fenômenos desenvolvimentais relevantes.

É em sua descrição do processo de síntese dialética durante os períodos de crise que Vigotski explica de um modo mais detalhado<sup>31</sup> a idéia de unidade de evolução e involução (tirada de J. M. Baldwin) à qual ele explicitamente alude em numerosas apresentações:

O desenvolvimento progressivo da personalidade da criança, contínua construção do novo, que era expresso tão claramente em todos os períodos etários estáveis, dilui-se um pouco ou pára durante os períodos de crise. A extinção e contração, desintegração e decomposição dos processos previamente formados que caracterizam a criança de dada idade movem-se ao plano frontal. A criança durante períodos críticos não adquire tanto, mas perde o que tinha conquistado antes<sup>32</sup> (Vigotski 1933/1984a, p. 251)

Os processos de involução dominam sobre os de evolução durante os períodos etários de “crise”. Contudo, cada “crise” tem seu próprio “ponto de culminância” (“Kulminatsinnaia tochka”) que é o *locus* no qual a síntese dialética é completada. A idéia de Vigotski de “períodos de crise” na ontogênese humana, tal como expressa em 1933, é contínua com relação às idéias de um ponto de salto qualitativo<sup>33</sup> na reação dos leitores a textos literários

---

28 N.T.: “uneventful”: “in wich nothing interesting, unusual or exciting happen” (Oxford - p. 1472).

29 N.T.: “revolutionary breakthroughs” – “breakthrough”: “an important development that may lead to na agreement or achievement” (Oxford – p. 153)

30 N.T.: “actual”.

31 N.T.: “Vygotsky elaborates” – “elaborate”: “to explain or describe something in more detailed way” (Oxford – p. 424).

32 N.T.: A idéia parece estranha mas trata-se de um modo de tentar falar da “involução”, literalmente: “but loses what was attained before”.

33 N.T.: “qualitative breakthroughs”.

em seus escritos dos anos 1916-25 (ver Van der Veer & Valsiner, 1991 no prelo<sup>34</sup>). O que é claramente diferente de suas primeiras aplicações da idéia de síntese dialética, contudo, é a consistente ênfase na estrutura de processos de tipo psicológico<sup>35</sup> que supõem-se tornarem-se ligados a outros de novas maneiras nos períodos de crise, conduzindo então à emergência de uma estrutura de funções psicológicas nova (qualitativamente superior). Considerava-se que o processo (que não foi delineado em detalhes explícitos por Vigotski) formava duas “linhas”: aquelas que “eram mais ou menos imediatamente ligadas com as principais formações novas” foram chamadas “linhas centrais de desenvolvimento”, enquanto outros processos (particulares) de desenvolvimento, em dada idade, eram delegados ao *status* “adjunto” (Vigotski, 1933/1984a, p. 257). A mesma função psicológica – a fala, por exemplo – pode desempenhar um papel adjunto no desenvolvimento em momentos iniciais da infância<sup>36</sup>, torna-se central num momento posterior da infância<sup>37</sup>, e depois torna-se adjunta nos seguintes períodos etários. A síntese dialética efetiva<sup>38</sup> nos períodos de crise conduz à reorganização da estrutura das funções psicológicas “centrais” e “adjuntas” por caminhos que engendram novas funções tendo por base a perda e a reorganização das anteriores. Infelizmente, Vigotski nunca deu um exemplo completo de como estas sínteses dialéticas têm lugar, dada uma estrutura específica de funções psicológicas. Em vez disso, voltou-se para a ênfase no papel da situação social de desenvolvimento em cada transição qualitativa. Se nós conhecemos a situação social de desenvolvimento no início de um período de desenvolvimento, então nós podemos proceder a um estudo de como novas funções psicológicas podem surgir naquela situação (ibid., pp. 258-259). Certamente tal ênfase abriu a ampla possibilidade de discutir a importância da assistência social<sup>39</sup> no desenvolvimento da criança individual. O “salto” abrupto<sup>40</sup> dado por Vigotski, das questões das transformações estruturais das funções psicológicas para a ênfase (mas não elaboração) sobre o papel da situação social de desenvolvimento, pode ser visto como o início de toda a confusão posterior a que os conceitos ZBR e ZPD têm sido submetidos no discurso científico.

Por último, Vigotski trouxe o conceito de ZBR para dentro de sua argumentação – mas em conjunção com “questões aplicadas” (ibid., pp. 260-268). É aqui onde o “diagnóstico do nível de desenvolvimento” torna-se claramente ligado com a ênfase na heterocronia no desenvolvimento das diferentes funções psicológicas (ibid., p. 262). Uma vez que os pontos de formação final de diferentes funções psicológicas diferem, num dado instante alguns destes processos estão se aproximando de seus respectivos momentos de formação, enquanto outros já estão formados. A tarefa do diagnóstico de desenvolvimento era definida por Vigotski aqui em termos similares à sua conferência em Moscou na semana anterior – como a análise dos processos ainda-não-emersos<sup>41</sup> porém “agora-em-desenvolvimento”<sup>42</sup> (paralelos com aqueles

---

<sup>34</sup> N.T.: esta citação corresponde a um livro já editado no Brasil: Valsiner, J. e Van der Veer. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola e Unimarco. 1996.

<sup>35</sup> N.T.: “of psychological kind”.

<sup>36</sup> N.T.: aqui onde colocamos “momento inicial da infância”, a palavra era “infancy”: “the time when a child is a baby or very young baby” (Oxford – p. 694). Como apontam alguns autores, “*Infans*”, na raiz, significaria literalmente “sem fala”, “que não fala”, etc.

<sup>37</sup> N.T.: já aqui onde colocamos “momento posterior da infância”, a palavra era “early childhood”, uma “infância inicial” mas não tão inicial quanto “infancy”. Mas no dicionário que consultamos, não há uma especificação mais “técnica” para “early childhood” – “childhood”: “the period of somebody’s life when they are a child” (Oxford – p. 216).

<sup>38</sup> N.T.: “actual”.

<sup>39</sup> N.T.: “social assistance” – “assistance”: “(formal) help or support” (Oxford – p. 66).

<sup>40</sup> N.T.: talvez “repentino”, a palavra é “immediate”: “happening or done without delay” (Oxford – 676).

<sup>41</sup> N.T.: “not-yet-emerged”.

<sup>42</sup> N.T.: “now-developing”.



já efetivados<sup>43</sup>). É da posição deste imperativo metodológico que Vigotski continua a falar sobre a ZBR, e ligá-la com as questões de ensino-aprendizagem como uma aplicação prática daquele imperativo (ibid., p. 265).

A terceira apresentação relevante envolvendo a introdução do conceito de ZBR teve lugar três meses depois – quando Vigotski fez uma apresentação sobre o desenvolvimento de conceitos cotidianos e “científicos” no Instituto Pedagógico de Leningrado em 20 de maio de 1933 (Vigotski, 1933/1935e). Os tópicos cobertos em tal apresentação são paralelos àqueles que têm estado disponíveis à mais extensa gama de leitores<sup>44</sup> já há um bom período de tempo (Vigotski, 1934 capítulo 6; em inglês Vigotski, 1962, 1986, 1987). O principal foco da apresentação foi a questão de como os “conceitos científicos” baseados na aprendizagem escolar estão ligados em seu desenvolvimento com os conceitos “cotidianos” (referindo-se ao trabalho de Shif, 1935). Declarou-se que em tal processo, os conceitos “científicos” que são introduzidos na escola “vão além” do desenvolvimento dos conceitos cotidianos, mas ao mesmo tempo são baseados nestes. Portanto, é importante adaptar a apresentação dos “conceitos científicos” na escola à prévia prontidão potencial<sup>45</sup> da criança (baseada no desenvolvimento dos conceitos cotidianos) – os “conceitos científicos” são introduzidos de cima para reorganizar a estrutura presente dos conceitos cotidianos que têm se desenvolvido previamente de baixo – parafraseando as idéias de Luria citadas acima.

Resumindo – dentro de um período de dois meses (março-maio de 1933) Vigotski foi visto destacando o conceito de ZBR e usando-o ativamente em diferentes contextos. De todos estes usos do conceito o que prevaleceu foi o descritivo – marcando a ênfase sobre o estudo das funções psicológicas em desenvolvimento (em oposição àquelas já desenvolvidas). A necessidade de um termo descritivo para mediar tal ênfase já estava presente no pensamento histórico-cultural<sup>46</sup> de Vigotski sobre a pedologia como a ciência do desenvolvimento<sup>47</sup>. Contudo, o rótulo “pedologia” era usado na União Soviética na época para denotar um movimento de estudos da criança altamente heterogêneo que tinha importado muitos de seus métodos da Europa e da América do Norte. É em suas disputas com os pedologistas contemporâneos que o termo ZBR foi usado extensivamente por Vigotski para seus propósitos retóricos.

### **Os usos do conceito de ZBR por Vigotski em diferentes contextos**

Se nós tomamos uma perspectiva sobre o uso do conceito de ZBR por Vigotski como um dispositivo de mediação retórica<sup>48</sup> para suas disputas com seus contemporâneos, torna-se fácil compreender porque o uso deste conceito ocorre em diferentes contextos, e porque nunca há um nítido esforço para esclarecer o termo por vias teóricas. Nos últimos quinze meses de sua vida, Vigotski fez numerosos (mas muitas vezes de passagem) usos do conceito de ZBR. Os

---

43 N.T.: “actualized”.

44 N.T.: Aqui “gama de leitores” está por “readership”: “the number or type of people who read a particular newspaper, magazine, etc.” (Oxford – 1097) – o sentido geral parece ser o de estes textos já estão melhor, ou mais amplamente, “divulgados”, “popularizados”.

45 N.T.: “previous potential readiness” – o termo “prontidão” não soa bem pela carga teórica que traz em português, mas em inglês a palavra é mesmo “readness”: “the state of being ready or prepared for something” (Oxford – p. 1097).

46 N.T.: “cultural-historical thinking”, como “cultural-historical theory”.

47 N.T.: Literalmente: “as the science of development”.

48 N.T.: “rhetoric mediating device”.

textos remanescentes<sup>49</sup> de Vigotski nos proporcionam um “*potpourri*” de exemplos do uso do conceito de ZBR. Se nós olhamos em retrospectiva<sup>50</sup> para o *corpus* de declarações sobre ZBR que estão disponíveis nos trabalhos de Vigotski subsistentes e publicados, três direções são discerníveis. Primeiro, ZBR era explicada na linguagem da “diferença de escores” entre as condições de execução “assistida” e “individual” (Vigotski 1933/1935b; também uma descrição detalhada destes exemplos em Van der Veer & Valsiner, 1991 no prelo; Vigotski 1933/1984a). Em segundo lugar (como uma extensão generalizada da primeira linha), a ênfase na explicação da ZBR era sobre a diferença geral (não-quantitativa) entre a capacidade da criança em contextos socialmente assistidos (Vigotski, 1934 capítulo 6; 1935c), e em contextos individuais (sem a referência direta à noção de “diferença de escore”). Em ambos os casos, contudo, estes esforços explicativos tinham o significado de comunicar uma idéia teórica principal – o desenvolvimento infantil está num dado momento num processo de emergência difícil de observar, que é mascarado pelos (facilmente visíveis) resultados intermediários (– nível de desenvolvimento real<sup>51</sup>). É fácil ver como ambas as versões da ZBR, tanto a da “diferença de escore” quanto a da “assistência social”, são reflexos do mesmo processo de descrição do desenvolvimento que nós sublinhamos acima. O primeiro origina-se do esforço retórico de Vigotski para redirecionar os esforços diagnósticos dos pedlogistas das análises dos resultados do desenvolvimento baseadas em testes para a estimação dos potenciais de desenvolvimento futuro. O segundo é uma exposição da questão prática de como ligar o processo de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento no contexto da escolarização.

A terceira linha no uso de Vigotski do conceito de ZBR tira-o da situação social imediata<sup>52</sup> para o mundo mediado por objetos<sup>53</sup>. Em uma de suas conferências no Instituto Pedagógico de Leningrado em 1933 devotadas ao jogo, Vigotski reivindica para o jogo um *status* similar ao do ensino-aprendizagem em interdependência com desenvolvimento. Explicitamente, ele argumentava que o jogo cria a ZBR:

No jogo a criança é sempre superior à sua média de idade, superior ao seu comportamento usual de todo dia; no jogo ela está como que à frente de si mesma. O jogo contém de modo condensado, como no foco de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; no jogo a criança tenta como que completar um salto sobre o nível de seu comportamento ordinário.

A relação do jogo com o desenvolvimento poderia ser comparada com a do ensino-aprendizagem com o desenvolvimento. As mudanças de necessidades e a consciência de um tipo mais geral situam-se por detrás do jogo. O jogo é o recurso do desenvolvimento e cria a zona do desenvolvimento mais próximo<sup>54</sup>. A ação no campo imaginário, na situação imaginada, a construção da intenção voluntária, a formação do plano de vida, motivos da vontade – tudo

---

<sup>49</sup> N.T.: “survived”.

<sup>50</sup> N.T.: “look back”: “to think about something in your past” (Oxford – 792).

<sup>51</sup> N.T.: “actual level of development”.

<sup>52</sup> N.T.: “immediate social situation”.

<sup>53</sup> N.T.: “object-mediated world”.

<sup>54</sup> N.T.: “the zone of nearest development”, ou seja, a “zona blijaichiego razvitia”.

isso emerge no jogo e... fá-lo a nona onda<sup>55</sup> do desenvolvimento na idade pré-escolar (Vigotski, 1933/1966, pp. 74-75)

A discrepância aparente entre a natureza interpessoal do ensino-aprendizagem e o foco largamente individual sobre o jogo<sup>56</sup> como criadores da ZBR pode ser superada simplesmente pontuando que Vigotski estava falando sobre o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar no contexto do jogo, e sobre o desenvolvimento das crianças em idade escolar em conjunção com o ensino-aprendizagem, contudo esta é uma questão menor que pode meramente ajudar-nos a organizar a miríade de idéias com as quais Vigotski lidava. De um modo mais importante, o papel equivalente do jogo e do ensino-aprendizagem na criação da ZBR ajusta-se exatamente ao pano de fundo teórico geral (descrito acima) com base no qual Vigotski propôs o conceito de ZBR. Uma vez que a principal ênfase de Vigotski era no desenvolvimento da estrutura das funções psicológicas, as diferentes condições contextuais para tal desenvolvimento reúnem-se no domínio da experiência pessoal (“*pierejivanie*”<sup>57</sup> em russo – melhor traduzido como o processo de experienciar e o estado de “estar vivendo”<sup>58</sup>). A noção de experiência é sugerida por Vigotski como a unidade de análise na teorização psicológica sobre a personalidade, num paralelo exato com o uso dos significados das palavras como unidades de análise do pensamento<sup>59</sup> (Vigotski, 1933/1984d, pp. 382-383). No processo de experiência pessoal, a capacidade de uma criança em desenvolvimento para “erguer-se acima de si mesma” sob condições de assistência social, e através da “auto-ajuda”<sup>60</sup> do jogo de regras ou de papéis<sup>61</sup>, tornam-se equivalentes. Assim, o conceito de ZBR era usado por Vigotski para enfatizar o processo de construção das estruturas futuras das funções tendo por base a experiência presente da criança.

### **O mecanismo que cria ZBR: imitação**

Para Vigotski, o uso do conceito de ZBR era mais descritivo do que explicativo. Seu uso enfatizava a necessidade de conceitualizar o sistema causal do desenvolvimento que liga o presente com o futuro. ZBR era consistentemente usada para lembrar aos pedlogistas sobre a necessidade de avançar para além do mundo das aparências (documentação dos resultados do desenvolvimento) e atingir a análise das proto-funções e olhar para os mecanismos que levam o desenvolvimento até a sua “formas plena”<sup>62</sup>. ZBR não funcionaria em tal papel explicativo. Em vez disso, Vigotski retornou à idéia de imitação e enfatizou que este é o mecanismo que serve de base para o desenvolvimento (Vigotski, 1933/1984a, p. 263; 1933/1935b, p. 49;

---

<sup>55</sup> N.T.: no original está “ninth wave” – talvez trate-se de uma expressão metafórica, não conseguimos saber do que se trata exatamente e portanto não pudemos buscar uma expressão correlata em português.

<sup>56</sup> N.T.: “largely individual focus of play” – não nos parece que o foco de Vigotski sobre o jogo seja estritamente individual, mas são estas as palavras dos autores.

<sup>57</sup> N.T.: “*pierejivanie*” é uma palavra que também poderia ser traduzida, num significado corrente, i.e. não científico e/ou filosófico, como “emoção” ou ainda “provação” – segundo Voinova, N. e Starets, S. Dicionário prático russo-português. Moscou: Russki Yazik. 1986 – p. 226.

<sup>58</sup> N.T.: “the process of experiencing and state of ‘living through’”.

<sup>59</sup> N.T.: em outros lugares temos ouvido falar do “significado da palavra” como unidade de análise para o estudo da “consciência” por ser um fenômeno tanto da “fala” quanto do “pensamento”. Mas aqui os autores dizem exatamente “word meanings as units of analysis of thinking”.

<sup>60</sup> N.T.: “self-help”.

<sup>61</sup> N.T.: talvez outro trocadilho “rule- or role- play”.

<sup>62</sup> N.T.: entre aspas já no original, aliás, tudo o que vem entre aspas na tradução também está assim no original, em momento algum acrescentamos aspas.

1933/1935e, p. 109). Vigotski argumenta que apenas as crianças humanas<sup>63</sup> são capazes de realizar uma imitação de outros (em contraste com os macacos estudados por Wolfgang Köhler), e que a capacidade para a imitação torna possível a existência da ZBR. Em outros termos – Vigotski percebeu o processo de imitação como o mecanismo de desenvolvimento<sup>64</sup>.

Deve-se esclarecer aqui que o significado do termo “imitação” era tomado por vigotski num sentido amplo, próximo ao conceito de “imitação persistente” de James Mark Baldwin (Vigotski, 1935c, p. 13, cf. Baldwin, 1892). Tal conceito implica “imitação” de modelos (socialmente dados) para além de copiá-los (ao invés de meramente a produção de um ato de cópia, quando muito). Então, a “imitação persistente” iguala a experimentação construtiva com o dado modelo, e sua transformação em uma nova forma – ambos em ações direcionadas para o modelo e na resultante internalização da compreensão do modelo.

Se a imitação persistente é o processo básico que opera sobre as funções dentro da ZBR em algum dado momento, então as três diferentes categorias de explicações sobre ZBR que Vigotski deu em diferentes lugares tornam-se unidas. Processos de imitação são envolvidos em todos os casos - quando a noção de “diferença de escores” é usada, Vigotski coloca a questão da ligação do aspecto diagnóstico da ZBR com a “idade mental ideal da classe” – o nível de demandas de ensino dos aprendizes na classe que se equipara a dada ZBR das crianças (Vigotski, 1933/1935b, p. 47). O conhecimento da ZBR de uma criança em particular no sentido de “diferença de escore”, e aquele da dada classe, permite ao pedologista estabelecer condições ótimas para o trabalho de imitação. Do mesmo modo, qualquer situação social cria oportunidades para a imitação. A criança constrói estas oportunidades para si mesma criando, para si própria, jogos baseados em regras<sup>65</sup>. Num veio similar, adolescentes e adultos criam oportunidades para seu próprio desenvolvimento em seus mundos de fantasia.

### **Irreversibilidade do tempo e ZBR: algumas implicações**

Nós atingimos um ponto essencial – o conceito ZBR de Vigotski foi usado descritivamente para cobrir diferentes fenômenos que são derivados do mesmo sistema causal básico. O sistema causal, contudo, estava insuficientemente especificado por ele. Por um lado, Vigotski seguiu a direção do pensamento sóciogenético de Baldwin, Janet e outros, atribuindo à imitação o papel de “força motriz” do desenvolvimento. Então, o conceito de ZBR torna-se uma descrição externa do “campo” cujas fronteiras coincidem com o que a criança pode imitar numa dada época. Por outro lado, Vigotski desenvolveu a idéia de emergência heterocrônica de diferentes funções psicológicas, entre as quais algumas já estão formadas no momento presente, e outras estão ainda em formação. É sobre estas que deve dirigir-se qualquer esforço, direcionado a metas, de desenvolvimento assistido<sup>66</sup>. Em outros termos, o ensino-aprendizagem “adianta-se” ao desenvolvimento não no sentido literal de um processo precedendo o outro no tempo, mas no sentido de que neste tempo (=o presente) o processo de ensino-aprendizagem é funcionalmente interdependente com os processos desenvolvimentais que estão emergindo mas que ainda têm que tornar-se estabelecidos.

---

<sup>63</sup> N.T.: “human children”.

<sup>64</sup> N.T.: parece-nos forte demais dizer que a imitação é “o mecanismo” e não “um dos mecanismos” e a própria palavra “mecanismo” soa estranho, mas os autores dizem exatamente “as the mechanism of development”.

<sup>65</sup> N.T.: “rule-based play”.

<sup>66</sup> N.T.: “goal-directed effort of guiding development”. Talvez “esforço, dirigido a metas, de assistir (guiar) o desenvolvimento” – “guiding”: “giving advice or help, having a strong influence of people” (Oxford – p. 599).

Conseqüentemente, emerge um paradoxo metodológico: enquanto o processo de ensino-aprendizagem “cria” a ZBR (Vigotski, 1933/1935a, p. 134; 1935c, p. 16) no presente, não há uma via na qual alguém possa estudar tal processo diretamente, dentro do presente. Os esforços para caracterizar a ZBR empiricamente requerem uma transposição do foco de uma cobertura simultânea dos processos desenvolvimentais para uma comparação de sucessivos efeitos de formação destes processos (ver Figura 1).

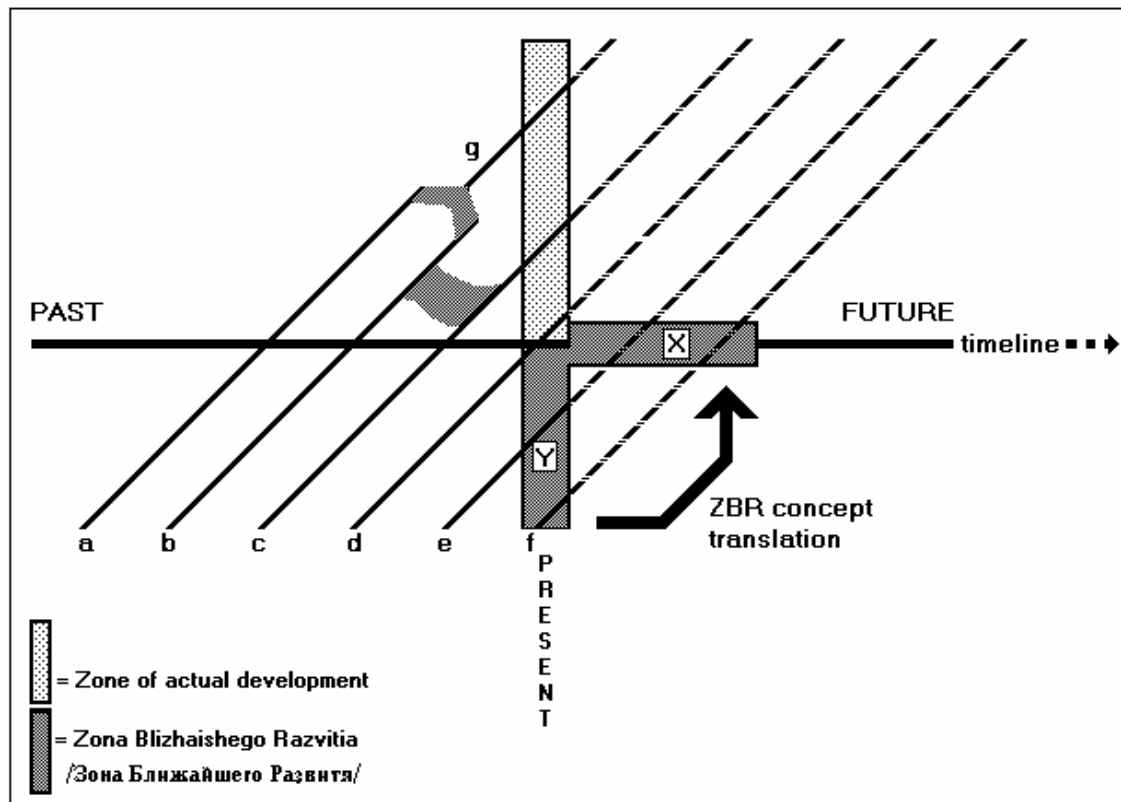


FIGURA 1. A projeção do presente ao futuro mais próximo, no conceito de ZBR de Vigotski.

Na figura 1 nós tentamos representar graficamente esta transposição. Diferentes funções psicológicas (a...f) desenvolvem-se em vias heterocrônicas, cada uma das quais atingindo o estado de “forma final reconhecível” em momentos diferentes no tempo ontogenético (linha do tempo horizontal). O desenvolvimento destas funções não pode ser observado antes de atingirem sua forma final, mas seu desenvolvimento posterior (e.g. integração de funções “a” e “b” já formadas, numa nova função – “g”) pode ser observado subseqüentemente.

Na PRESENTE “fatia” de tempo, é relativamente fácil observar a presença daquelas funções psicológicas que estão bem formadas (“d”, “c”, “g”), mas é impossível observar diretamente aquelas (“f”, “e”) que estão apenas no processo de aproximação às suas “formas finais reconhecíveis”. Enquanto o foco imediato é a ZBR (– barra “y” na Figura 1), não há como ter acesso a elas. Vigotski tentou resolver este paradoxo acreditando que nos processos de tentativas, socialmente auxiliadas, de resolver novos problemas o investigador pode ter um relance<sup>67</sup> do curso de desenvolvimento futuro mais próximo das funções psicológicas

<sup>67</sup> N.T.: talvez um “vislumbre”, uma “rápida visão”, a palavra é “glimpse”: “a look at somebody/something for a very short time, when you do not see the person or thing completely” (Oxford – p. 571).

envolvidas naquele processo. Seguindo tal linha de raciocínio, pode-se conhecer o conteúdo de “y” apenas se alguém guia as funções envolvidas em direção de suas formas finais no futuro. Então, o PRESENTE “oculto” (“y”) torna-se transposto ao FUTURO (“x”) “mais próximo” (“ZBR concept translation” na Figura 1).

Aqui está o paradoxo que se interpõe sobre o caminho do uso empírico do conceito de ZBR de Vigotski – ele refere-se aos processos ocultos do presente que podem tornar-se explicados na realidade apenas como o presente tornado passado (o mais próximo), enquanto o futuro (mais próximo) torna-se o presente. Contudo, alguns esforços empíricos (incluindo os “experimentos de ensino” utilizando o “método da dupla estimulação”) podem ter lugar apenas dentro do presente (dada a restrição da irreversibilidade do tempo). É por esta razão que o conceito de ZBR não pôde ser especificado por Vigotski em uma ênfase mais detalhada do que generalizada sobre a necessidade de prestar atenção ao processo de desenvolvimento que está construindo o novo “presente” que é correntemente “futuro” – tendo por base a organização funcional da criança no atual “presente”. ZBR é um poderoso recurso de retórica no diálogo de Vigotski com a pedologia sua contemporânea. Apontou para a necessidade de estudar os processos de desenvolvimento “on-line”, mas proporcionou uma oportunidade muito pequena para uma teoria explícita do processo de desenvolvimento.

A segunda complicação com o conceito de ZBR, do qual Vigotski tornou-se refém, é a perda da ênfase sobre a síntese dialética. Como foi enfatizado acima (e alhures – Van der Veer & Valsiner, 1991 no prelo) o tema da síntese dialética está presente no pensamento vigotskiano desde seus anos de adolescência até a sua morte. Este tema estava claramente presente em sua descrição dos fenômenos em desenvolvimento aos quais o conceito ZBR também era aplicado (jogo, interação social e internalização, formação de conceitos). Contudo, em nenhum lugar nos textos de Vigotski onde ele usa o conceito de ZBR tal conceito é feito dialético nele mesmo. Por exemplo, uma criança demonstra a disponibilidade de uma função psicológica “superior” em uma situação de resolução de problema socialmente guiada. É sabido que esta função não é disponível para a criança em seus esforços individuais de resolução de problemas. Se, deste contraste, nós inferirmos que a criança no futuro próximo irá tornar-se capaz de usar tal função individualmente, então nós pensamos o desenvolvimento desta função em termos de sua mera transposição do domínio inter-individual para o intra-individual. Nenhuma construção dialética da novidade<sup>68</sup> está implicada aqui. Se a construção dialética estivesse implicada, nós poderíamos esperar que uma função psicológica que está evidente na resolução de problemas socialmente auxiliada no tempo presente conduzisse a uma função individual **diferente** no futuro próximo (i.e., a emergência de uma forma nova<sup>69</sup> nas funções psicológicas no processo de internalização). Se Vigotski fosse permanecer coerente com sua visão dialética de mundo e levar em conta esta possibilidade em seu uso do conceito de ZBR, então o estado futuro das funções psicológicas de um indivíduo não poderiam ser previstas através de usos diagnósticos dos contextos de solução de problemas socialmente auxiliadas. Em vez disso, Vigotski teria que confessar que o estado de desenvolvimento num futuro próximo não pode ser predito a partir da interação criança ↔ contexto social, ainda que esta indubitavelmente desempenhe um papel na síntese do futuro (impredizível) das funções psicológicas. Novamente, o uso da ZBR por Vigotski em seu diálogo com os pedologistas não deixou-o detalhar estas implicações (totalmente agnósticas) do conceito de ZBR. Neste sentido, a ZBR de Vigotski fica dissociada de muitas outras idéias de sua herança teórica.

---

<sup>68</sup> N.T.: “novelty”: “the quality of being new, different and interesting” (Oxford – p. 904).

<sup>69</sup> N.T.: “novel form”.

## **De ZBR a ZDP: transformações contemporâneas do conceito**

Como nós mostramos, o conceito de ZBR de Vigotski está ligado com a dificuldade do paradoxo que a irreversibilidade do tempo estabelece para qualquer construto teórico desenvolvimental. Desde que este conceito tem sido posto em evidência por muitos investigadores contemporâneos, estes problemas teóricos do conceito têm sido sentidos muito agudamente na literatura. Algumas discussões recentes (Paris & Cross, 1988; Valsiner, 1985; Wertsch, 1984; Winegar, 1988) destacam vários problemas que os psicólogos contemporâneos enfrentam quando tentam construir seus conceitos ao longo das linhas da ZBR. Então vale a pena analisar como estes problemas conceituais são manipulados por muitos pesquisadores cujo discurso inclui o uso da terminologia “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP, ou Zo-ped).

A imitação persistente do conceito ZBR de Vigotski pelos psicólogos contemporâneos levou a diferentes linhas paralelas (e ocasionalmente ligadas) no desenvolvimento da ZDP. Winegar (1988) tem sublinhado três linhas principais na história dos usos da ZDP. A primeira linha envolve a avaliação relativa da performance de crianças (resolução de problemas individual versus assistida). A segunda linha é concentrada no uso da ZDP em situações de aprendizagem interativa e ações conjuntas. Finalmente, Winegar tem sublinhado alguns usos da ZDP no contexto de esforços mais teóricos na psicologia desenvolvimental. Todas estas linhas emergiram na teia das respectivas situações sociais dos pesquisadores que têm se proposto a variados objetivos em seus esforços de pesquisa, e portanto chegam em diferentes versões do conceito de ZDP. Caracteristicamente, muitos deles tendem a usar o rótulo “guarda-chuva” de “vigotskiano” (ou “neo-vigotskiano”) na apresentação de suas direções do uso dos conceitos derivados da ZBR.

### **Linha 1: da ZBR à "mensuração dinâmica" de habilidades**

Dadas as ativas explanações de Vigotski sobre o conceito de ZBR na terminologia da testagem pedológica tradicional, não é surpresa que os pesquisadores contemporâneos tenham desenvolvido o conceito de ZDP ainda através de linhas similares (Brown & French, 1979; Campione & Brown, 1987). O papel de mediador assumido por Aleksandr Luria na inauguração desta linha é digno de nota (ver Wozniak, 1980). A correspondência da ZDP com a “avaliação dinâmica” do “potencial de aprendizagem” tornou possível adotar o uso irresistivelmente dominante do quadro de referência<sup>70</sup> inter-individual e estabelecer estudos das “diferenças individuais”. Ao mesmo tempo, o foco da “avaliação dinâmica” permite aos investigadores ter em mente diferentes facetas do processo de aprendizagem da criança (Day, 1983). Além disso, o processo de aprendizagem é visto como uma “propriedade” da criança. A criança, quando confrontada com uma tarefa especificada e com dadas “insinuações” (sugestões sociais) sobre como resolvê-la, move-se rumo a uma solução. Após a solução, a criança pode ser observada transferindo as estratégias a novas tarefas, e a eficiência da transferência é vista como a base para declarações sobre a ZDP “mais ampla” ou “mais estreita” de diferentes crianças (Brown & Ferrara, 1985, p. 284). O conceito de ZDP torna-se interpretado em termos da prontidão da criança, e seu uso mais estreito é o das diferenças “métricas” inter-individuais (Campione, Brown, Ferrara, & Bryant, 1984, pp. 78-79). Portanto, não é surpresa que numa perspectiva teórica interacionista, a questão de “se é

---

<sup>70</sup> N.T.: “reference frame”.

melhor ou pior” ter uma ZDP “mais ampla” ou “mais restrita” comece a propiciar respostas ambivalentes (ver Paris & Cross, 1988).

O interesse no processo de aprendizagem e na transferência do que foi aprendido pela criança está situado no quadro individual-ecológico<sup>71</sup> – os estímulos do experimentador na situação de resolução de problemas são uma parte (social) da tarefa estabelecida, mais do que um equivalente<sup>72</sup> “terceiro fator” que regula a interação criança ↔ tarefa ambiental (ver Valsiner, 1987; 1989). O uso da ZDP na “avaliação dinâmica” combina os quadros de referência individual-ecológico e o inter-individual, com o último desempenhando um papel primário no raciocínio dos investigadores. O desta linha tem estendido o lado pedológico convencional da noção de ZBR de Vigotski, sem avanço adicional<sup>73</sup> na teoria desenvolvimental embriônica<sup>74</sup> que está por trás dela.

## **Linha 2: da ZBR à aprendizagem interativa – “andaime”, e algo mais**

Historicamente a ênfase no “andaime”<sup>75</sup> (Wood, 1980; Wood, Bruner, & Ross, 1976) tem acentuado a natureza externo-interacional da aprendizagem guiada da criança. Como Griffin & Cole (1984, p. 47) apontaram, a metáfora do “andaime” “deixa em aberto questões sobre a criatividade da criança”. A ênfase efetiva sobre a criança “ir além” de dado andaime, construindo suas próprias funções psicológicas para além das restrições especificadas pelo andaime, permanece sem atenção explícita. Em vez disso, a “renúncia” pelo adulto do controle sobre aspectos da atividade conjunta que percebe-se que a criança é capaz de realizar, torna-se relevante:

Adulto e criança juntos obtiveram sucesso numa tarefa, mas a natureza de suas contribuições individuais variavam com o nível de habilidade da criança. Uma vez que a criança fosse atraída para alguma forma de atividade relevante para a tarefa, contudo de baixo nível, o tutor<sup>76</sup> construiria ao redor dela uma estrutura de suporte que mantivesse no lugar tudo o que ela pudesse controlar. Tal atividade de suporte serviria para conectar a atividade da criança na construção geral e para proporcionar uma estrutura dentro da qual as ações da criança podem guiar-se e significar algo mais geral do que ela pode ter previsto. Assim que a criança domina os componentes da tarefa, ela está livre para considerar o contexto mais amplo do que ela poderia fazer, para tomar mais controle da atividade complementar. (Wood, 1980, pp. 281-282)

Aqui está claro que a noção central da ZBR de Vigotski – de que é a imitação persistente da criança que desenvolve as funções psicológicas emergentes – não é capturada na metáfora do “andaime”. O tutor não “trabalha na” criação de quaisquer novas funções na

---

<sup>71</sup> N.T.: “is framed within the individual-ecological frame”.

<sup>72</sup> N.T.: “equal”.

<sup>73</sup> N.T.: “further advancement”.

<sup>74</sup> N.T.: “embryonic developmental theory”.

<sup>75</sup> N.T.: a palavra é “scaffolding”: “metal poles and wood boards that are joined together to make a structure for workers to stand on when they are working high up on the outside wall of building” (Oxford – p. 1184).

<sup>76</sup> N.T.: “tutor”: “a private teacher, especially one who teaches an individual student or a very small group” (Oxford – p. 1456).



“profundidade” da mente da criança, mas meramente torna claro que a heterocronia na maturação das funções é superada em momentos particulares de solução de tarefas. Se uma dada tarefa pode ser executada com a seqüência X-Y-Z, e a “habilidade” para realizar Y ainda não está madura, o tutor ajuda a criança a executar Y, assim torna possível para a criança a resolução da tarefa. Assim que a “habilidade para” Y amadurece, o tutor “retira” o suporte para Y, já que a criança pode agora completar a tarefa individualmente.

Aqui, o andaime assume a emergência maturacional das habilidades de um modo heterocrônico – aquelas habilidades que não estão ainda maduras não podem participar na resolução de problemas, portanto o tutor deve “andamiar” estes aspectos da ação que baseiam-se nestas habilidades. Aqui o ensino-aprendizagem não procede “adiante do desenvolvimento” (nas palavras favoritas de Vigotski), mas ao contrário tenta adaptar-se ao programa maturacional das “habilidades” estabelecidas. Na verdade, a elaboração explícita do conceito de ZDP conectado com o “andaime” liga-o com as “hipóteses da criança” tanto quanto à “descoberta pelo adulto da perícia<sup>77</sup> da criança” (Wood, 1980, p. 284), sem qualquer noção das funções psicológicas presentemente emergentes. Uma indicação igualmente clara disto é evidente na comunicação<sup>78</sup> de Bruner sobre a similaridade entre “andaime” e ZDP:

Se a criança é capacitada para avançar estando sob a tutela de um adulto ou um par mais competente, então o tutor ou o par ajudante serve ao aprendiz como uma forma vicária de consciência *até o momento em que o aprendiz esteja apto a dominar sua própria ação através de sua própria consciência e controle*. Quando a criança adquire tal controle consciente sobre uma nova função ou sistema conceitual, é que ela está apta a usá-la como instrumento. Até tal ponto, o tutor em efeito assume a função crítica de “andaime” para a tarefa de aprendizagem, tornando possível para a criança, nas palavras de Vigotski, internalizar conhecimento externo e convertê-lo em um instrumento para o controle consciente. (Bruner, 1985, pp. 24-25, *itálicos adicionados*)

Em suma, a versão “andaime” da ZDP segue o quadro de referência individual-ecológico – uma vez que (na perspectiva da criança) os “andaimes” sociais que o tutor constrói “ao redor” das ações da criança orientadas à tarefa são meramente “adições humanas” à tarefa. Estas “adições sociais” – como os estímulos dados pelo examinador em uma situação de “avaliação dinâmica” – torna possível a execução das capacidades presentemente disponíveis da criança sob complexas condições de tarefa (e.g. Greenfield, 1984, p. 119; Cazden, 1983, p. 42, Zukow, 1986). Elas não se concentram nos impactos sobre aquelas funções psicológicas que ainda não são presentemente “disponíveis”, mas podem vir a ser num futuro próximo. Mesmo que a atual “estimulação” ou “andaime” pelos “parceiros mais experientes” tenha algum impacto sobre o desenvolvimento das funções psicológicas latentemente emergentes, o uso teórico da terminologia ZDP não é estabelecido para capturar o processo de tal impacto. Em suma, ambas as perspectivas sobre a ZDP, tanto a da “avaliação dinâmica” (linha 1), quanto a do “andaime” (linha 2), têm restaurado o contexto social ao redor do desenvolvimento individual da criança em suas formas manifestas.

---

<sup>77</sup> N.T.: talvez “domínio”, ou “capacidade de domínio”, a palavra é “mastery”: “1. great knowledge about or understanding of a particular thing. 2. control or power” (Oxford – p. 822).

<sup>78</sup> N.T.: talvez “cobertura”, a palavra é “coverage”: “the range or quality of information that is included in a book or course of study, on television, etc” (Oxford – p. 306).

Contudo, estas perspectivas não têm especificado a interdependência do contexto com os processos de desenvolvimento.

### **Linha 3: ZDP como um componente em sistemas teóricos**

A psicologia contemporânea parece estar atravessando uma crise – por um lado, seu repertório teórico é estático e de senso-comum, enquanto a necessidade da construção de sistemas teóricos desenvolvimentais (dinâmicos) está crescendo. A ênfase sobre a estrutura e os processos dinâmicos tem se tornado rara na psicologia contemporânea. Como foi observado na descrição das duas primeiras linhas de interpretação do conceito de ZDP, o mesmo tem sido usado ou em vias mais gerais, ou em conjunção com a estrutura da ação sobre algumas tarefas altamente específicas. Muito poucos esforços têm sido feitos para construir estruturas teóricas que localizem a ZDP em um contexto teórico estruturado. Além disso, algumas vezes os esforços teóricos na psicologia dos dias atuais servem como convenientes sistemas “guarda-chuva” para permitir aos investigadores conduzir uma miríade de estudos empíricos sem muita inovação na esfera teórica.

Algumas vezes o papel de Vigotski na história das noções de ZDP na psicologia é atribuído à sua suposta orientação “teórica da atividade”<sup>79</sup>. Como nós temos mostrado alhures (Van der Veer & Valsiner, 1991 no prelo) a representação de Vigotski como um dos criadores da “teoria da atividade” soviética constitui um exagero historicamente recente sobre a realidade da psicologia soviética no início dos anos trinta. As raízes efetivas das perspectivas “teóricas da atividade” na psicologia russa remetem ao trabalho de Aleksandr Lazurskii (e.g. Lazurskii, 1906 capítulo 5; 1916) e seu discípulo Mikhail Basov (Basov, 1929; Basov & Kazanskii, 1931). O papel de Vigotski no advento da “teoria da atividade” soviética era certamente de natureza secundária, e insuficientemente adequada à sua ênfase na primazia da mediação semiótica dos processos psicológicos humanos. Portanto é mais preciso ver os pesquisadores contemporâneos que têm estabelecido suas versões dos conceitos de ZDP ou Zo-ped como avanços para além dos limites da contribuição “vigotskiana” através de sínteses de idéias potencialmente novas.

### **O primeiro progresso: a visão semiótica de Wertsch das atividades em ZDP.**

Wertsch conduziu sua noção de ZDP para além da ZBR de Vigotski em duas direções – através de um domínio teórico da atividade (amplamente leontieviano) e de um domínio semiótico (bakhtiniano). No primeiro, a ligação do conceito de ZDP com a noção de “definição da situação”<sup>80</sup> e “estruturas do objetivo”<sup>81</sup> de parceiros<sup>82</sup> na interação assimétrica tutor<sup>83</sup>-criança estabelece contextos para investigações empíricas e leva o conceito para novos domínios (Wertsch, 1984, 1985). Suas primeiras elaborações do conceito de ZDP toma a forma de análise das ações conjuntas adulto-criança (McLane, 1987; Saxe, Gearhart & Guberman, 1984; Wertsch & Hickmann, 1987; Wertsch, Minick, Arns, 1984). Contudo, ao

---

<sup>79</sup> N.T.: “‘activity-teoretic’ orientation”.

<sup>80</sup> N.T.: “situation definition”.

<sup>81</sup> N.T.: “goal structures”.

<sup>82</sup> N.T.: “partners”.

<sup>83</sup> N.T.: aqui trata-se de “caregiver” e não de “tutor”, mas não encontramos outra palavra. “Caregiver”: “carer”. “Carer: a person who looks after a sick or old person at home” (Oxford – pp. 188-189). Seria algo como um “atendente”, uma “pessoa que cuida”, um “auxiliar” ou “acompanhante”.

mesmo tempo, o reconhecimento da ênfase original de Vigotski na internalização e mediação semiótica tem guiado o foco para os processos interpessoais que conservam suas raízes culturais nas versões internalizadas – como processos dialógicos internos (Wertsch, 1985, 1989; Wertsch & Stone, 1985). O processo de internalização segue seu curso através de “pontos de intersubjetividade” que estão presentes na ZDP. Estes “pontos” permitem à criança experimentar a definição de ação conjunta<sup>84</sup>, e transpô-la<sup>85</sup> (apropriá-la) à esfera interna (Wertsch, 1985, pp. 162-163).

Para resumir, Wertsch tem complementado aquilo em que o próprio Vigotski falhou – sintetizar o conceito de ZDP com a idéia de mediação semiótica das funções psicológicas superiores (ver especialmente Wertsch & Minick, 1990). Opondo-se à forte ênfase de Vigotski no significado da palavra como a unidade de análise, e estendendo-a na direção da mediação texto-semiótica através das idéias de Bakhtin (ver Wertsch & Bivens, neste volume) o conceito de ZDP é substancialmente aprimorado.

### **Segundo progresso: abordagem da atividade-contextual<sup>86</sup>**

A ênfase sobre a “construção mútua da cultura e da pessoa” (Cole, 1985) que tem por muitos anos unificado o trabalho do Laboratório de Cognição Humana Comparada [Laboratory of Comparative Human Cognition] (ver LCHC, 1982), tornou-se codificada no conceito de “Zo-ped” (Griffin & Cole, 1984; LCHC, 1983). Cole estende o conceito de ZPD ao domínio da atividade coletivamente organizada – ela passa a ser vista em geral como a “...estrutura da atividade conjunta em qualquer contexto onde há participantes que exercem responsabilidades diferenciadas em virtude da perícia<sup>87</sup> diferenciada” (Cole, 1985, p. 155). Em tal atividade conjunta, um indivíduo na verdade desenvolve-se do presente para o futuro tendo por base “modelos” ideais do futuro, e do passado (já que as idéias de Nikolai Bernshtein são colocadas junto ao conceito de Zo-ped – Griffin & Cole, 1984, pp. 48-49). Contudo, a ênfase sobre “atividades coletivas partilhadas” leva Cole à adoção teoricamente central do foco soviético sobre a “teoria da atividade” em termos gerais, e do conceito de “atividade dominante” em particular. Esta extensão das idéias de Vigotski ao domínio da “teoria da atividade” conduz ao estabelecimento de uma teoria híbrida. A ênfase de Cole sobre o desenvolvimento concentra-se sobre a atividade em curso que é transformada na ontogênese:

... como uma alternativa às abordagens de estágios individuais, internos, ao estudo do desenvolvimento, as atividades dominantes proporcionam para a noção de progressões socialmente proporcionadas, o tipo de mecanismos de seleção de contexto<sup>88</sup>... Segundo, a noção de “dominante” proporciona uma estrutura para a união de vários aspectos importantes do desenvolvimento: as variações na frequência das experiências podem ser relacionadas às mudanças nos tipos de atividade psicológica. As mudanças nas atividades dominantes podem ser relacionadas à reorganização das ações e operações constituintes, internamente e interpsicologi-

---

<sup>84</sup> N.T.: “joint action situation definition”.

<sup>85</sup> N.T.: o termo é “carry it over”, “carry something over”: “to keep something from one situation and use it in a different situation” (Oxford – p. 191).

<sup>86</sup> N.T.: “activity contextual approach”

<sup>87</sup> N.T.: aqui a palavra é “expertise”: “expert knowledge or skill in a particular subject, activity or job” (Oxford – p. 462).

<sup>88</sup> “the sort of context-selection mechanisms...”

camente. O surgimento de novas atividades dominantes propicia a emergência de novos sistemas funcionais. À medida que uma nova atividade dominante aparece, ela contribui para a reorganização e internalização dos estágios anteriores pela transformação deles no cotidiano, em contraste com a nova atividade dominante. (Griffin & Cole, 1984, p. 51).

Contudo, aqui é dada uma ênfase explícita sobre as “operações internas” e a “internalização”, o foco principal recai sobre os diferentes tipos de atividades nos quais a criança esta inserida. Isto está de acordo com a perspectiva prática “funcional” (ou “cultural”) sobre os processos cognitivos específicos (LCHC, 1982) – um ponto de vista que evita os problemas da generalização mental. Isto é realizado pela concentração sobre a fusão pessoa-mundo social. O auxílio da sociedade<sup>89</sup> pelo estabelecimento de numa seqüência esperada de classificações etárias de “atividades dominantes” é descrito para “levar além” das atividades já estabelecidas na prática cotidiana dos indivíduos. A criança é sempre participante de uma miríade de atividades culturalmente organizadas, as quais guiam o desenvolvimento dos padrões de atividade individual da criança. A Zo-ped é “... dinamicamente obtida pela *criança e o outro no ambiente social*” (LCHC, 1983, p. 335, itálicos do original), ela faz parte da interação entre a criança e os “outros sociais”, mais do que da criança consigo mesma.

### **Terceiro avanço: teoria de Rogoff da "fusão" entre pessoa e cultura**

A ênfase consistente de Barbara Rogoff (Rogoff, 1982, 1986, 1987, 1990) no auxílio cultural à participação da criança no campo que direciona seu desenvolvimento cognitivo tem levado a um interessante desenvolvimento do conceito de ZDP. Iniciando pelo interesse na “psicologia ecológica” neo-Gibsoniana por um lado, e na versão de Leontiev sobre a perspectiva de Vigotski por outro, (ver Rogoff, 1982; 1989, pp.30-36), ela mudou a visão da ZDP como uma estrutura<sup>90</sup> na qual tem lugar a “expansão”<sup>91</sup> da habilidade e da compreensão da criança (ver Rogoff, 1986, p. 27 e 31). O “evento” (cenário interativo) que é construído conjuntamente pela criança ativa (orientada para metas) e outra pessoa, que é mais experiente sobre os meios culturais de atividade do que a criança (mas igualmente orientada para metas), torna-se a “unidade de análise” do processo de participação orientada como o contexto para o desenvolvimento humano. O uso do “evento” (atividade) como uma “unidade” leva para um claro reconhecimento da variabilidade como ponto central para o desenvolvimento (Rogoff, 1930, p. 30), já que ele necessariamente emerge no processo assimétrico (em papéis – ligados com o conhecimento e as habilidades), mas simultaneamente de ação conjunta, onde “desafios” (e.g. tarefas “confortáveis ainda que desafiadoras”<sup>92</sup> – Ellis & Rogoff, 1986, p 315), “obrigações” e “suportes” são construídos. Este processo de ação conjunta é guiado por significados e propósitos (Rogoff, 1990, p 29), e pode ser estudado adequadamente apenas em sua forma dinâmica de processo que conduz ao desenrolar gradual dos eventos. Esta ênfase no desenvolvimento da criança como um “aprendiz cultural” ativo, que ativamente desenvolve seus “meios” mentais e instrumentais está ligada com a ZDP:

---

<sup>89</sup> N.T.: “society’s guidance”.

<sup>90</sup> N.T.: “framework”.

<sup>91</sup> N.T.: “stretching”.

<sup>92</sup> N.T.: “‘comfortable-yet-challenging’ tasks”.

A criança recruta o envolvimento de tutores<sup>93</sup> em suas próprias atividades e se esforça para entrar nas atividades dos tutores de acordo com seus interesses. É provável que tal interação esteja estabelecendo as características da participação guiada por razões pragmáticas – o adulto limita a soma de responsabilidades de acordo com a habilidade da criança, e a criança insiste num papel que *está interessante e, portanto, dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança*. (Rogoff, 1990, p. 100, itálicos adicionados).

Em outros termos – a ZDP de Rogoff é uma região dinâmica de sensibilidade para aprender experiências em contextos de participação onde os participantes estabeleceram seus papéis ativamente (ver também Rogoff, 1987). Pelo lado dos adultos, a responsabilidade por aspectos de desempenho de aspectos da tarefa implica o ajustamento do suporte social ao alcance da ZDP (Rogoff, 1990, p 109). A ênfase de Rogoff na “procura ativa”, pela criança, de assistência e estrutura dos adultos está completamente de acordo com a ênfase original de Vigotski (na teoria histórico-cultural). Ao mesmo tempo, Rogoff evita esclarecer a elaboração estruturada<sup>94</sup> de funções psicológicas internas na criança (e nega ativamente a necessidade do conceito de internalização – uma chave para o legado teórico de Vigotski<sup>95</sup> – ver Rogoff, 1990, pp 195-197). Isto leva a teoria de Rogoff a estar muito próxima da redução de qualquer processo psicológico à noção indiferenciada de “atividade situada” (e.g. Lave, 1988). Contudo, a proximidade ao “reducionismo fusional” da pessoa à situação da atividade cultural não é absoluta na teoria de Rogoff – uma indicação da fuga de Rogoff da cilada teórica do determinismo contextual que abrange tudo é seu retorno à idéia de Vigotski de que o jogo cria a ZBR. Sua ênfase está nas ações baseadas em papéis e em significados<sup>96</sup> em ambientes onde os “outros sociais” não precisam estar imediatamente presentes (Rogoff, 1990, pp. 186-187).

A orientação teórica de Rogoff emergiu juntamente com um programa de explícita pesquisa microgenética sobre cenários da dinâmica conjunta de solução de problemas<sup>97</sup> onde a criança e o “outro social mais experiente” perseguem seus objetivos (Ellis & Rogoff, 1986; Rogoff & Gardner, 1984). Rogoff também enfatiza a mudança na estrutura da orientação social<sup>98</sup> na ontogenia (Gardner & Rogoff, 1982; Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984), e as bases internalizadas para o uso de habilidades culturais, tais como dispositivos de memorização (Rogoff & Mistry, 1985) e planejamento de estratégias (Rogoff, Gauvain & Gardner, 1987). Tudo isto leva a perspectiva de Rogoff a destacar-se como um único sistema conceitual que une, por um lado, a tradição em teoria da atividade<sup>99</sup> do LCHC e, por outro, a orientação, da ênfase histórico-cultural de Vigotski, aos processos psicológicos.

---

93 N.T.: “caregivers”.

94 N.T.: “structured elaboration”.

95 N.T.: “a key to Vygotsky’s theoretical heritage”.

96 N.T.: “role- and meaning-based actions”.

97 N.T.: “dynamic joint problem solving settings”.

98 N.T.: “social guidance”.

99 N.T.: “activity-theoretic tradition”.

#### Quarto avanço: contexto interativo para o “animal simbólico”

Na estrutura<sup>100</sup> intelectual européia, a pesquisa tradicional iugoslava (Ivic, 1978) tem enfatizado a natureza construtivo-simbólica do processo de desenvolvimento humano. Este avanço semiótico das idéias de Vigotski é um tanto paralelo ao de Wertsch, mas move-se em uma direção própria, produtivamente única, uma vez que organiza o estudo, a análise semiótica de sistemas icônicos (fenômenos não-verbais, figurativos, que ocorrem no jogo simbólico e no sonho), à sua maneira (Ivic, 1988, 1989). Esta linha de avanço das idéias de Vigotski toma as funções intra-psicológicas como experiências internalizadas e organiza-as para investigação específica. A natureza social do mundo psicológico da pessoa é estendida do sistema semiótico verbalmente codificado para os códigos não-verbais (figurativos), e a atividade conjunta socialmente partilhada é importante como o domínio dentro do qual fenômenos **intra**-psicológicos desenvolvimentalmente inéditos e relevantes são construídos. A ZDP emerge aqui como um conceito usado para capturar os mecanismos de internalização – construção de inovação<sup>101</sup> intra-psicológica (Ivic, 1989, pp 5-7).

A noção de ZDP no trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de Belgrado é estabelecida não apenas teoricamente. Ela tem sido usada para analisar a ontogenia inicial da interação<sup>102</sup> em vias que utilizam **unidades dinâmicas** de mensuração (Ignjatovic-Savic, Kovac-Cerovic, Plut & Pesikan, 1988). O principal objetivo desta elaboração empírica é reter a complementariedade da ação conjunta adulto-criança em diferentes contextos definidos em relação ao processo de desenvolvimento da criança. Este objetivo leva os pesquisadores a ver a ZDP em relação com outras áreas (ou “zonas”) de experiência: Zona de Desenvolvimento Real<sup>103</sup>, Zona de Desenvolvimento Futuro, e Zona de Desenvolvimento Passado (ver Ignjatovic-Savic [et al], 1988, p. 110). O processo desenvolvimental segue adiante “movendo” alguns aspectos da atividade conjunta da Zona de Desenvolvimento Futuro para a ZDP, e subseqüentemente, para a Zona de Desenvolvimento Passado. Fenômenos destas diferentes “zonas” podem ser observados intermitentemente no campo das tarefas microgenéticas – lembrando, aliás, a todos os entusiásticos “vigotskianos”, que nem todo aspecto da ação conjunta é produzido realmente para incentivar o desenvolvimento. Ao longo de linhas similares, diferentes processos paralelos envolvendo a coordenação dinâmica destas “zonas” criam a possibilidade para uma ampla variedade de cursos desenvolvimentais uma vez que o ambiente social da criança é necessariamente heterogêneo. Isto enfraquece o uso do conceito de ZDP como meio para predição do futuro da criança (um passatempo generalizado dos psicólogos infantis) e indica a necessidade da investigação dos “recursos” sociais representativos<sup>104</sup> da criança:

A conceitualização de ZDP como um fenômeno interativo implica em mudanças na prática de usar<sup>105</sup> a ZDP como um instrumento de diagnóstico para a avaliação do desenvolvimento da criança. Se nós avaliamos a criança na interação com um adulto competente, isto não necessariamente tem que ser uma boa base para predição de seu

---

100 N.T.: “framework”.

101 N.T.: “novelty”.

102 N.T.: “early ontogeny of interaction”.

103 N.T.: “Zone of Actual Development”.

104 N.T.: “representative social ‘resources’”.

105 N.T.: “practise of using”. “Practise”: “to do an activity or train regularly so that you can improve your skill” (Oxford – p. 1031).

desenvolvimento futuro se suas interações cotidianas não são deste tipo. Por outro lado, quando a criança está com um adulto incompetente<sup>106</sup>, nós podemos subestimar seu desenvolvimento potencial. Obviamente, se a criança está crescendo apenas com esta pessoa seu futuro desenvolvimental poderá ser muito próximo ao que foi predito com base na avaliação. Felizmente, as crianças entram em interação com mais de uma pessoa. Então o melhor caminho para avaliar o estado presente da criança e seu futuro é encontrar um exemplo representativo de seu ambiente de aprendizagem. A pista para predição deveria ser a interação predominante, típica (Ignjatovic-Savic, 1989, p.7).

Esta perspectiva sobre a ZDP, organizada espacialmente (como foi visto no foco do conjunto representativo de ambientes<sup>107</sup>) e temporalmente (diferentes “zonas” operando intermitentemente e em mútua coordenação), amplia as idéias originais de Vigotski numa via produtiva. É a forte ênfase no estudo dos processos de desenvolvimento (tanto onto- quanto microgenéticos) que esta perspectiva implica. Como tal, ela é antitética à orientação avaliativa (Linha 1 como dada acima) e incorpora<sup>108</sup> as tradições de “andaime” como casos especiais dentro de um campo teórico geral.

### **Quinto avanço: co-construção do futuro através de “interdeterminação limitada”**

Os desenvolvimentistas, usualmente, estão teoricamente confusos quanto à questão da “determinância”<sup>109</sup> versus “indeterminância” no processo da ontogênese. Num esforço para superar o impasse, Valsiner (1987) propôs uma perspectiva teórica geral que vê o desenvolvimento como organizado pela “indeterminância limitada”. Os processos psicológicos são vistos como desenvolvendo-se por conjuntos de sistemas restritos<sup>110</sup> interpessoais (e subseqüentemente intrapessoais, semióticos) que determinam a direção do desenvolvimento futuro mais próximo<sup>111</sup>. Estes sistemas restritos são constantemente reorganizados pelos esforços co-constructivos da pessoa em desenvolvimento e seus “outros” sociais em cenários<sup>112</sup> ambientais particulares. Os sistemas restritos são vistos como contendo dois tipos de “zonas” em todos os momentos do presente – a Zona de Liberdade de Movimento (ZFM<sup>113</sup>) que define o conjunto de possibilidades que podem efetivadas num

---

<sup>106</sup> N.T.: A palavra é exatamente “incompetent”: “not having the skill or ability to do your job or a task as it should be done” (Oxford – p. 687).

<sup>107</sup> N.T.: “representative range of environments”.

<sup>108</sup> N.T.: “subsumes”, “to subsume”: “to include something in a particular group and not consider it separately” (Oxford – p. 1350).

<sup>109</sup> N.T.: no caso, as palavras são “determinacy” e “indeterminacy” e não “determination” e “indetermination”. “Determination” consta no dicionário que estamos usando, mas “determinacy” não. “Determination”: “1. the quality that makes you continue trying to do something even when this is difficult; 2. (formal) the process of deciding something officially; 3. the act of finding out or calculating something” (Oxford – p. 361). Como vemos, nenhuma destas acepções seria adequada ao uso da palavra “determinacy” pelos autores. Então preferimos traduzir por “determinância”, apesar da forma de neologismo que esta palavra acaba tomando.

<sup>110</sup> N.T.: “constraint systems”.

<sup>111</sup> N.T.: “the nearest future development”.

<sup>112</sup> N.T.: “environmental settings”; “setting”: “1. a set of surroundings; the place at which sth happens; 2. the place and time at which the action of a play, novel, etc. takes place.” (Oxford – p. 1218).

<sup>113</sup> N.T.: “Zone of Freedom of Movement”.

dado momento, e a Zona de Ação Promovida (ZPA<sup>114</sup>) que inclui o conjunto de possibilidades cuja efetivação é promovida no tempo pelas pessoas envolvidas na interação. É óbvio que a noção de ZFM continua as tradições da teoria de campo<sup>115</sup> de Kurt Lewin (ver Valsiner, 1984, 1984, 1987).

Valsiner também fez uma tentativa de integrar o conceito de ZDP em seu sistema de campo-teórico de explicação do desenvolvimento sócio-cognitivo. ZDP torna-se uma “zona” que denota o conjunto das possíveis transformações no futuro mais próximo dos processos psicológicos presentes, condicionais com relação à organização presente da estrutura ZFM/ZPA (Valsiner, 1987, capítulo 4). É óbvio que a ZDP em tal sistema se torna subserviente à explicação campo-teórica do estado presente e é orientada a explicar as raízes sociais das experiências individuais (ver crítica de Van Oers, 1988). Além disto, a ZDP na construção teórica de Valsiner é apresentada como empiricamente inacessível:

A ZDP é um conceito pertencente ao domínio no qual vários tipos de conquistas desenvolvimentais adicionais são possíveis para dada criança em dado momento na ontogenia, sob a condição da assistência de outros. Portanto, é impossível determinar os limites da ZDP em sua efetividade. Se as fronteiras<sup>116</sup> da ZDP são determinadas indutivamente, com base em observações empíricas, o resultado de cada estudo é a efetivação de algum subconjunto<sup>117</sup> da ZDP, a partir do qual não é possível determinar o alcance total da ZDP que existia antes do subconjunto dado ter sido estudado (e efetivado pelo estudo). Uma vez que a criança tenha aprendido a ler com a ajuda da avó (provando que a leitura, sob as condições de instrução que a avó usou enquanto testava a criança<sup>118</sup>, estava de fato na ZDP quando o ensino começou). Seria impossível saber se a mesma função (leitura) teria estado dentro da ZDP com a ajuda de mais alguém, usando diferentes métodos de ensino (e.g. mãe, pai, professor). Para os propósitos do estudo das fronteiras da ZDP, a criança não re-aprenderá a importante função (leitura) com a ajuda de outro instrutor. O que foi aprendido com a ajuda de um instrutor de uma determinada maneira, não será aprendido novamente, com a ajuda de outro instrutor, como uma função totalmente inédita. Esta natureza básica do desenvolvimento traduz a extensão completa da ZDP em um princípio empiricamente inverificável (Valsiner, 1985, p. 31).

A delimitação, por Valsiner, do conceito de ZDP a um *status* condicional com relação a seus outros termos-“zona” constitui um esforço para clarear o uso do termo, aliás largamente metafórico (tipo “guarda-chuva”), na psicologia desenvolvimental contemporânea. Sua aplicação do conceito de ZDP encontra dificuldades similares àquelas que Vigotski encontrou (e que estão descritas acima na Figura 1).

---

114 N.T.: “Zone of Promoted Action”.

115 N.T.: “field-theoretic traditions”.

116 N.T.: “boundaries”; “boundary”: “a real or imagined line that marks the limits or edges of something and reparts it from other things or places, a dividing line” (Oxford – p. 145).

117 N.T.: “subset”.

118 N.T.: “while testing the child”.



## Conclusões gerais: desenvolvimento teórico para além da ZDP?

Revisamos a história do conceito ZBR de Vigotski, assim como a de seus derivados, sob o rótulo de ZDP. As recentes preocupações com o *status* do conceito (Shoter, 1989; Paris & Cross, 1988; Winegar, 1988) podem começar a fazer mais sentido<sup>119</sup> à luz da *mindscape* abordada aqui. De fato, o conceito ZBR/ZDP tem sido largamente usado como uma metáfora e sua operacionalização tem sido complicada quando tentada. Mas, é claro, nem todos os conceitos teóricos em psicologia necessitam “operacionalização” e “mensuração”, e argumentos contra a transformação da ZDP em outra “característica mensurada” têm substância<sup>120</sup> (Valsiner, 1987, Winegar, 1988). É claro que metáforas podem ser tão confusas quanto úteis. Parece que um uso amplo e indiscriminado do conceito de ZDP, sem uma clara explicação de seu significado, permite à psicologia contemporânea estar mais globalmente fascinada por idéias sócio-genéticas do que por desenvolver noções específicas que possam explicar a “natureza social” do desenvolvimento psicológico individual. Além disso, levar tal “natureza social” a ser exemplificada pela ZDP sem especificação adicional de sua natureza, pode ser um *impasse* teórico que cria outra explicação do tipo “caixa preta” numa ciência que historicamente tem sido afligida<sup>121</sup> por uma miríade de tais explicações.

Começando por Vigotski, os conceitos de ZBR/ZDP têm auxiliado os investigadores a concentrar sua atenção sobre o aspecto “sócio-desenvolvimental” das funções psicológicas, não permitindo esquecerem que, no sentido mais geral, o desenvolvimento move-se do presente para o futuro através da interdependência da criança com o mundo social. Ao mesmo tempo, o conceito tem gerado uma dificuldade conceitual adicional – ele tem traduzido séries de funções psicológicas presentemente emergentes em formas empiricamente observáveis que poderiam emergir num futuro próximo. Contudo, o conceito de ZDP permanece desconectado<sup>122</sup> dos processos efetivos<sup>123</sup> que fundamentam a emergência da novidade. A este respeito, a ZBR de Vigotski e as diferentes versões de seu avanço como ZDP permanecem inconclusas. O uso do conceito de ZDP tem fornecido uma alternativa fácil para enfrentar as complexas questões sobre como o encontro da criança com o mundo externo torna-se funcional no sentido de fazer surgir novas funções psicológicas. O processo da emergência interativa da novidade não é explicado por uma mera referência a uma função “estando na”<sup>124</sup> ZDP em dado momento ou “vindo para”<sup>125</sup> ela no futuro. Os mecanismos reais do processo pelo qual a cultura e o individual encontram-se no processo de construção-inédita do desenvolvimento permanece descoberto<sup>126</sup>, enquanto nossa fascinação pela “zona de desenvolvimento proximal” permanece um clichê amplamente usado que ainda tem que levar à inovações teóricas na psicologia contemporânea.

Agradecimentos. As sugestões editoriais de Ann Renninger foram muito úteis para levar este capítulo à sua forma final. Os autores também são muito gratos a Terry Winegar, Jeanette Lawrence (e outros colegas e alunos da Universidade Melbourne), e a Michael Cole por sua contribuição na produção deste manuscrito.

---

119 N.T.: “to make better sense”.

120 N.T.: “have substance”.

121 N.T.: a palavra é “plagued”; “to plague”: “to cause pain or trouble to somebody/something over a period of time” (Oxford – p. 1002).

122 N.T.: “unconnected”.

123 N.T.: “actual process”.

124 N.T.: “‘being in’ the”.

125 N.T.: “‘coming into’ it”.

126 N.T.: “uncovered”.

## Referências

- Baldwin, J.M. (1892). Origin of volition in childhood, *Science*, **20**, 286-287.
- Basov, M. Ia. (1929). Ocherednyie problemy psikhologii. *Estestvoznaniye i marksizm*, No. 3, 55-82.
- Basov, M. Ia. & Kazanskii, N.G. (Eds.) (1931) *Deti u stanka*. Moscow-Leningrad: Gosuchpediztat.
- Brent, S. (1984). *Psychological and Social Structures*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brown, A.L. & French, L.A. (1979). The zone of potencial development: implications for intelligence testing in the year 2000. *Intelligence*, **3**, 255-273.
- Brown, A.L. & Ferrara, R.A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1985) Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B. (1986). Phenomena lost: issues in the study of development. In J. Valsiner (Ed.), *The Individual Subject and Scientific Psychology* (pp. 97-111). New York: Plenum.
- Campione, J.C., Brown, A.L., Ferrara, R.A., & Bryant, N.R. (1984) The zone of proximal development: implication for individual differences and learning. *New Directions for Child Development*, **23**, 77-91.
- Campione, J.C., Brown, A.L. (1987). Linking dynamic assesment with school achievement. In C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-115). New York: Guilford Press.
- Cazden, C. B. (1983). Peekaboo as instructional model: discursive development at home and at school. In B. Bain (Ed.) *The Sociogenesis of Language an Human Conduct* (pp. 33-58). New York: Plenum.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Soubermann, E. (Eds). (1978). *L.S. Vygotsky: Mind in Society*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Day, J.D. (1983). The zone of proximal development. In M. Pressley & J.R. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Research* (pp. 155-175). New York: Springer.
- Ellis, S. & Rogoff, B. (1986). Problem solving in children's management of instruction. In E. Mueller & C. Cooper (Eds.), *Process and Outcome in Peer Relationships* (pp. 301-325). Orlando, FL: Academic Press.
- Gardner, W. & Rogoff (1982). The role of instruction in memory development. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Commparative Human Cognition*, **4**, 1, 6-12.
- Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.). *Everyday Cognition* (pp. 117-138). Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Griffin, P. & Cole, M. (1984). Current activity for the future: the Zo-ped. *New directions for Child Development*, **23**, 45-63.
- Ignjatovic-Savic, N. (1989). Problems of operationalization of Vygotsky's theory. Paper presented at the 12th International School Psychology Colloquium, Ljubljana, August 18-22.
- Ignjatovic-Savic, N., Kovac-Cerovic, T., Plut, D., & Pesikan, A. (1988). Social interaction in early childhood and its developmental effects. In J. Valsiner (Ed.), *Child Development within Culturally Structured Environments*. Vol. 1. *Parental cognition and adult-child interaction* (pp. 89- 158). Norwood, N.J.: Ablex.
- Ivic, I. (1978). *Covek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Ivic, I. (1988). Semiotic systems and their role in ontogenetic mental development. Paper presented at the 3rd European Conference on Developmental Psychology, Budapest, June.
- Ivic, I. (1989). Social interaction: social or interpersonal relationship. Paper presented at the Annual Conference of the Italian Psychological Society, Trieste, September 27-30.
- Joravsky, D. (1989). *Russian psychology: A critical history*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kolbanovskii, V.N. (1956). On the Psychological views of L.S. Vygotsky (on the occasion of 60 years from his birth). *Voprosy psikhologii*, No. 5, 104-113.
- Lave, L. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazurskii, A. F. (1906). *Ocherk nauki o kharakterakh*. St. Peterburg: I.N. Skorokhodov.

- Lazurskii, A. F. (1916). Lichnost' i vospitanie. **Vestnik Psikhologii, Kriminal'noi Antropologii i Pedologii**, 12, No. 2-3, 4-13.
- Lee, B. (1987). Recontextualizing Vygotsky. In M. Hickmann (Ed.) **Social and Functional Approaches to Language and Thought** (pp. 87-104). Orlando, FL: Academic Press.
- Leontiev, A. N. (1932). The development of voluntary attention in the child. **Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology**, 40, 52-83.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1982). Culture and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), **Handbook of Human Intelligence** (pp. 642-719). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and Cognitive Development. In W. Kessen (Ed.) **Handbook of Child Psychology. Vol. 1. History, theory and methods** (pp. 295-356). New York: Wiley.
- Luria, A. R. (1928). The problem of the cultural behavior of the child. **Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology**, 35, 493-506.
- Luria, A. R. (1931). K probleme nevrodinamicheskogo razvitiya rebenka. **Pedologia**, No. 2, 18-29.
- McLane, J. B. (1987). Interaction, context, and zone of proximal development, In M. Hickmann (Ed.), **Social and functional approaches to language and thought** (pp. 267-285). Orlando, FL: Academic Press.
- Minick, N. (1987). Implications of Vygotsky's theories form dynamic assessment. In C.S. Lidz (Ed), **Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential** (pp. 116-140). New York: Guilford Press.
- Paris, S. G., Gross, D. R. (1988). The zone of proximal development: virtues and pitfalls of a metaphorical representation of children's learning. **The Genetic Epistemologist**, 16, 1, 27-37.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), **Advances in Developmental Psychology. Vol. 2** (pp. 125-170). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Rogoff, B. (1986). Adult assistance of children's learning. In T. E. Raphael (Ed), **The contexts of School-based Literacy** (pp. 27-40). New York: Random House.
- Rogoff, B. (1987 in press). Joint socialization of development by young children and adults. In M. Lewis & S. Feinman (Eds.), **Social Influences and Socialization in Infancy**. New York: Plenum.
- Rogoff, B. (1990). **Apprenticeship in Thinking**. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Malkin, C. & Gilbride, K. (1984). Interaction with babies as guidance in development. **New Directions for Child Development**, 23, 31-44.
- Rogoff, B. & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds). **Everyday Cognition** (pp. 95-116). Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Rogoff, B. & Mistry, J. (1985). Memory development in cultural context. In M. Pressley & C. Brainerd (Eds.), **Cognitive Learning and memory in children** (pp. 117-142). New York: Springer.
- Rogoff, B., B. Gauvain, M. & Gardner, W. (1987). The development of children's skills in adjusting plans to circumstances. In S. Friedman, E. Scholnick, & R. Cocking (Eds.), **Blueprints for thinking: the role of planning in cognitive development** (pp. 303-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudneva, E. I. (1937). **Pedologicheskie izvrashchenia Vygotskogo**. Moscow: Gosuchpedizdatel'stvo.
- Saxe, G. B., Gearhart, M. & Guberman, S.R. (1984). The social organization of early number development. **New Directions for child Development**, 23, 19-30.
- Shif, Z. I. (1935). **Razvitie nauchnykh poniatii u shkol'nika**. Moscow-Leningrad: Gosuchpedizdat.
- Shotter, J. (1989). Vygotsky's psychology: joint activity in a developmental zone. **New Ideas in Psychology**, 7, 3, 1-20.
- Simon, B. & Simon, J. (Eds.). (1963). **Educational Psychology in the URSS**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Smedslund, J. (1979). Between the analytic and the arbitrary: a case study of psychological research. **Scandinavian Journal of Psychology**, 20, 129-140.
- Thorngate, W. (1990). The economy of attention and the development of psychology. **Canadian Psychology**, 31, 262-271.
- Toulmin, S. & Leary D. E. (1985). The cult of empiricism in psychology, and beyond. In S. Koch & D.E. Leary (Eds.). **A century of psychology as science** (pp. 594-616). New York: McGraw-Hill.
- Valsiner, J. (1984). Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action. **New Directions for Child Development**, 23, 65-76.
- Valsiner, J. (1985). Theoretical issues of child development and the problem of accident prevention. In T. Garling and J. Valsiner (Eds.). **Children within Environments: Toward a psychology of accident prevention** (pp. 13-36). New York: Plenum.

- Valsiner, J. (1987). **Culture and the development of children's action**. Chichester: Wiley.
- Valsiner, J. (1988). **Developmental psychology in the Soviet Union**. Brighton: Harvester Press.
- Valsiner, J. (1989). **Human development and culture**. Lexington, Ma.: DC Heath.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991 in press). **A quest for synthesis: the life and work of Lev Vygotsky**. Oxford: Basil Blackwell.
- Van Oers, B. (1988). Activity, semiotics and the development of children. **Comenius**, 32. 398-406.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. **Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology**, 36. 415-434.
- Vygotsky, L. S. (1931a.). K voprosu o pedagogii i smezhnykh s neju naukakh. **Pedologia**. No. 3, 52-58.
- Vygotsky, L. S. (1931b). Pedologia i snezhnyie s neiu nauki. **Pedologia**, No. 7-8, 12-22.
- Vygotsky, L. S. (1931c). Psikhotehnika i pedagogia. **Psikhotehnika i psikhofiziologia truda**, 2-3, 173-184.
- Vygotsky, L. S. (1931d). Kollektiv kak faktor razvitiia anormal'nogo rebenka. **Voprosy Defektologii**. No. 1-2, 8-17.
- Vygotsky, L. S. (1931e). **Pedologia podrostka**. Moscow-Leningrad: Gosuchpedizdatel'stvo.
- Vygotsky, L. S. (1934). **Myshlenie i rech**. Moscow-Leningrad: GIZ.
- Vygotsky, L. S. (1933/1935a). O pedagogicheskome analize pedagogicheskogo protsessa. In L. S. Vygotsky, **Umstvennoie razvitie detei v protsesse obucheniia** (pp. 116-134). Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoie Uchebno-pedagogicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L. S. (1933/35b). Dinamika umstvennogo razvitiia shkol'nika v sviazi s obucheniem. In L. S. Vygotsky, **Umstvennoie razvitie detei v protsesse obucheniia** (pp. 33-52). Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoie Uchebno-pedagogicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L. S. (1935c). Problema obucheniia i umstvennogo razvitiia v shkol'nom vozraste. In L. S. Vygotsky, **Umstvennoie razvitie detei v protsesse obucheniia** (pp. 3-19). Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoie Uchebno-pedagogicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L. S. (1935d). Obuchenie i razvitie v doshkol'nom vozraste. In L. S. Vygotsky, **Umstvennoie razvitie detei v protsesse obucheniia** (pp. 20-32). Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoie Uchebno-pedagogicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L. S. (1933/1935e). Razvitie ziteiskikh i nauchnykh poniatii v shkol'nom vozraste. In L. S. Vygotsky, **Umstvennoie razvitie detei v protsesse obucheniia** (pp. 96-115). Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoie Uchebno-pedagogicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L. S. (1933/1966). Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiu rebenka. **Voprosy Psikhologii**, 12. No. 6, 62-76.
- Vygotsky, L. S. (1933/1983). Istoria razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii. In L. S. Vygotsky, **Sobranie sochinenii**. Vol. 3. **Problemy razvitiia psikhiki** (pp. 6-328). Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1933/1984a). Problema vozrasta. In L. S. Vygotsky, **Sobranie sochinenii**. Vol. 4. **Detskaia psikhologia** (pp. 244-268). Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1933/1984b). Krizis pervogo goda zizni. In L. S. Vygotsky, **Sobranie sochinenii**. Vol. 4. **Detskaia psikhologia** (pp. 318-339). Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1933/1984c). Krizis trekh let. In L. S. Vygotsky, **Sobranie sochinenii**. Vol. 4. **Detskaia psikhologia** (pp. 368-375). Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1933/1984d). Krizis semi let. In L. S. Vygotsky, **Sobranie sochinenii**. Vol. 4. **Detskaia psikhologia** (pp. 376-385). Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1962). **Thought and language**. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). **Thought and language**. (2nd ed.) Cambridge, Ma: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber and A. S. Carton (Eds), **The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of General Psychology** (pp. 39-285). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1930). **Etiudy po istorii povedeniia**. Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoie izdatel'stvo.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. **New Directions for Child Development**, No. 23 (pp. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wertsch, J. V. (1985). **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., Minick, N. & Arns, F. (1984). The creation of context in joint problem solving. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), **Every day Cognition** (pp. 151-171). Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

- Wertsch, J. V., & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives** (pp. 162-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., & Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. In M. Hickmann (Ed.), **Social and functional approaches to language and thought** (pp. 251-266). Orlando, FL: Academic Press.
- Wertsch, J. V., & Minick, N. (1990). Negotiating sense in the zone of proximal development. In M. Schwebel, C. A. Mather & N. S. Fagley (Eds.), **Promoting cognitive growth over the life span** (pp. 71-88). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Winegar, L. T. (1988). Child as cultural apprentice: an alternative perspective for understanding Zone of Proximal Development. **The Genetic Epistemologist**, 16, 3, 31-38.
- Wood, D. J. (1980). Teaching the young child: some relationships between social interaction, language, and thought. In D. R. Olson (Ed.), **The social Foundation of Language and Thought** (pp. 280-296). New York: Norton.
- Wosniak, R. H. (1980). Theory, practice and the "zone of proximal development" in Soviet psychoeducational research. **Contemporary Educational Psychology**, 5, 175-183.
- Zaporozhets, A. V. (1930). Umstevnnoie razvitie i psikhicheskie osobennosti oirotskikh detei. **Pedologia**, No. 2, 222-234.
- Zukow, P. G. (1986). The relationship between interaction with the caregiver and the emergence of play activities during the one-word period. **British Journal of Developmental Psychology**, 4, 223-234.